



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

"EFECTOS DEL ENTRENAMIENTO EN EXPRESIÓN CORPORAL
SOBRE LA PSICOMOTRICIDAD EN NIÑOS
PREESCOLARES"

0349919

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

ADITYA LUCERO SERRA RUIZ

DIRECTORA DE TESIS: LIC. MA. DEL ROSARIO MUÑOZ CEBADA
REVISORA DE TESIS: LIC. CONCEPCIÓN CONDE ALVAREZ



FACULTAD
DE PSICOLOGÍA

MÉXICO, D. F.

2005

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México que desde hace varios años me ha permitido formar parte de esta gran institución lo que ha sido una de las experiencias más enriquecedoras de toda mi vida.

A mis maestros porque a través de ellos conocí la Psicología, me enamoré de ella y con sus experiencias y enseñanzas adquirí algunos de los conocimientos más importantes de mi vida.

A Rosario Muñoz porque gracias a ella esta tesis tomó forma, con sus consejos pude aterrizar mis dispersas ideas y empezar a estructurar este trabajo.

A Concepción Conde porque a través de sus consejos y apoyo confié más en mi misma, me motivo y me dio algunas de las herramientas más importantes para poder hacer la tesis.

Al Centro Comunitario Tepeximilpa, en especial a la directora Luarda Neri, que me abrió las puertas de la escuela y me dio todas las facilidades para poder llevar a cabo este taller.

Gracias en especial a Katya, Lulu, Reyna, Valeria, Vanesa, Francisco, Jafet, Geovanny, Ponchis y Quique. Gracias niños porque sin ustedes simplemente este trabajo no hubiera sido posible, gracias por sus sonrisas e inocencia.

DEDICATORIA

A mis padres:

A ti papá, por ser el padre que eres, porque me has dado una maravillosa vida, llena de amor y respeto lo que me ha hecho ser quién soy, y por ser la persona que me acercó a lo que más disfruto en la vida: la Psicología.

A ti mamá,, gracias por todo tu amor, cuidados y tus consejos que me han hecho crecer como persona.

Gracias a ambos porque es por su amor que soy quien soy y porque me han enseñado a amar la vida y a vivirla de la mejor forma para que pueda ser feliz.

A mi hermana:

Naryely, sin ti simplemente mi vida no sería la misma, tu cariño, tu compañía y todos los momentos que hemos compartido son invaluableles para mi, he aprendido mucho de ti lo que me ha ayudado a ser mejor persona.

A mis amigos:

Alejandra, porque contigo he compartido algunos de los momentos más especiales e importantes de mi vida, tu amistad me ha acompañado durante los últimos siete años y medio de mi vida y espero que sea así por siempre.

Cecilia, porque he aprendido de ti que no me puedo dejar vencer por la vida por más difícil que sea, me has enseñado a tener coraje y valor y a vivir la vida con pasión, sin ti la carrera y mi vida no hubiera sido la misma, gracias por estar ahí siempre.

Rebeca, porque contigo he compartido mis más profundos pensamientos y sentimientos, me has ayudado a darme cuenta de quién soy, gracias por todos esos momentos en los que me has escuchado y aconsejado y gracias por permitirme escucharte porque al hacerlo he aprendido mucho.

Gracias a las tres por estos siete años y medio que tenemos de ser amigas, de ser confidentes, de estar ahí en los buenos y en los malos momentos, sin ustedes mi vida y yo no sería la misma.

A ti Celene, porque sin ti la carrera no hubiera sido igual, compartiste conmigo la maravillosa experiencia de empezar a conocer la psicología. La carrera fue tan especial en gran parte debido a tu presencia, gracias por todo lo que me has dado.

A Blanca, César, Juan Carlos, Juan Manuel, Gaby, Lalo, Laura, Liliana, Lorena, Marlene, Paulina, Tania, Ramón y Rocío, gracias amigos por acompañarme cada uno de distintas formas en estos años de carrera, al conocerlos disfrute más el ir a la facultad. El compartir clases, pensamientos, dudas, experiencias con ustedes enriquecerían los cuatro años y medio en la facultad, con cada uno de ustedes compartí momentos inolvidables durante la carrera. Los quiero.

A Angélica, Elibidú, Jaime, Jessica, Natalia, Tony y Rodrigo porque ustedes me han motivado a superarme al verlos a ustedes superarse en su carrera y lograr lo que quieren, ustedes han sido parte importante de mi motivación para plantearme metas durante la carrera y después de la carrera, gracias por esos momentos tan divertidos que hemos compartido.

Finalmente gracias a la vida que me ha permitido vivir una vida maravillosa, llena de maravillosos encuentros y experiencias inolvidables e invaluable, gracias por permitirme estar tan rodeada de amor.

ÍNDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	2-4
1. Expresión Corporal	
1.1 Antecedentes.....	5-6
1.2 Definición.....	6-9
1.3 Clasificación..	10-12
1.4 Objetivos..	12-21
1.5 Importancia de la Expresión Corporal.....	21-27
2. Psicomotricidad	
2.1 Antecedentes.....	28-31
2.2 Definición.....	32-34
2.3 Elementos que integran la psicomotricidad.....	35
2.3.1 Las sensopercepciones.....	35-37
2.3.2 El control tónico.....	38-40
2.3.3 El control postural.....	40-42
2.3.4 Equilibrio..	42-45
2.3.5 Lateralización.....	45-48
2.3.6 Estructuración espacio-temporal..	48-58
2.3.7 Control respiratorio.....	58-60
2.3.8 Motricidad..	60-64
2.4 Desarrollo de la psicomotricidad..	64-72
2.4.1 Escala de desarrollo por edades.....	72-85
3. Esquema Corporal	
3.1 Antecedentes..	86-87
3.2 Definición..	87-89
3.3 Diferencia entre esquema corporal e imagen corporal.....	90-91
3.4 El esquema corporal visto desde distintas perspectivas.....	91-97
3.5 Adquisición de la noción de esquema corporal a lo largo del desarrollo.....	97-103
3.6 Importancia del esquema corporal.....	104-105
4. Metodo	
4.1 Pregunta de Investigación.....	106
4.2 Hipótesis.....	106
4.3 Definición de variables.....	106-107
4.4 Diseño de Investigación.....	107
4.5 Muestra y sujetos.....	107
4.6 Contextos y escenarios.....	107
4.7 Procedimiento..	108-109
4.8 Instrumentos.....	109-111
4.9 Tratamiento estadístico.....	111
5. Resultados	
5.1 Estadística descriptiva.....	112-125
5.2 Estadística Inferencial.....	125-126
6. Conclusiones.....	127-136
7. Limitaciones y sugerencias.....	137
8. Bibliografía.....	138-140
Anexo	

RESUMEN

La expresión corporal es innata, pero con el tiempo vamos perdiendo la espontaneidad y la capacidad expresiva de nuestro cuerpo, por lo que nos alejamos de él y terminamos por no conocerlo, por lo mismo, los talleres de expresión corporal son una herramienta muy importante para el desarrollo personal pues uno se conoce y se expresa de manera libre por lo que comunica quién es y al mismo tiempo se vuelve más sensible a la expresión de otros. Es por eso conveniente que se den talleres de expresión corporal desde edades tempranas para que se pueda llegar a ser más consciente del cuerpo, de sus habilidades y de su propia expresión.

En el presente trabajo se investigó si un taller de Expresión Corporal ayudaba a niños de cinco años en los que se había detectado algún problema en su desarrollo psicomotriz y conocimiento de su esquema corporal. Se partió de la hipótesis de que iba a haber una diferencia estadísticamente significativa en las puntuaciones obtenidas por los niños en las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños y en el Dibujo de la Figura Humana de Goodenough antes y después del taller.

El diseño que se utilizó fue de un grupo sometido a pre y post test, la muestra fue no probabilística y de tipo intencional porque los niños que participaron en el taller fueron 10 niños de 5 años, quienes obtuvieron menores puntuaciones, de un grupo de 30 niños a los que se les aplicó las pruebas antes mencionadas. El taller estuvo conformado por 15 sesiones, con una duración de 60 min. cada sesión, se trabajó con los niños 2 veces por semana.

Para saber si había diferencias estadísticamente significativas se aplicó la "t de Student", encontrando que sí había diferencias estadísticamente significativas antes y después del taller debido a que en las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad la probabilidad en todas las escalas fue de .000, y en la prueba del Dibujo de la Figura Humana de Goodenough la probabilidad fue de .001 para el dibujo del hombre y de .005 para el dibujo de la mujer por lo que se aceptaron las H₁.

Además de la "t de Student" se utilizó la estadística descriptiva para observar cómo fueron las puntuaciones antes y después del taller llegando a la conclusión que hubo una notable mejoría sobre todo en las escalas perceptivo manipulativa y de motricidad de las escalas McCarthy y que aparecieron nuevos elementos en el post-test en los dibujos de la figura humana de los niños.

En los resultados obtenidos se puede observar que hubo mejores puntuaciones después del taller en las dos pruebas por lo que se llegó a la conclusión de que la expresión corporal es una herramienta muy útil para aquellos niños que presentan problemas en sus psicomotricidad ya que mejoraron su tono, postura, equilibrio, estructuración espacio-temporal, motricidad y sus sensopercepciones; además mejoraron su esquema corporal significativamente. Otros cambios que se dieron a partir del taller fueron que los niños eran más seguros, menos tímidos y tenían más confianza en sí mismos.

Debido a lo anterior se puede afirmar que la expresión corporal es una herramienta muy útil en cuanto al desarrollo de los niños, ya que se les proporciona un ambiente libre de censura en donde se pueden expresar de forma libre, lo que les da seguridad y confianza en sí mismos, desarrollando su espontaneidad y creatividad, además de que les ayuda a conocer mejor su cuerpo, sus capacidades y posibilidades y por lo tanto a sí mismos

INTRODUCCIÓN

Decir que la mayoría de los seres humanos carecen de conciencia plena de su cuerpo, excepto cuando éste les molesta, no está muy alejado de la verdad. No es casual entonces que adolezcan de inexpresividad corporal marcada, más aún, que manifiesten rigidez como consecuencia de un encadenamiento de hábitos fijados por las convenciones culturales de nuestro medio. Desde pequeños se nos enseña a expresarnos de determinada forma, dependiendo de nuestra cultura, lo que es necesario para que pueda existir una sociedad, pero se llega al extremo de que aprendemos a expresarnos en base a estándares de afuera y olvidamos escuchar lo que nos dice nuestro propio cuerpo. Esto no quiere decir que seamos incapaces de sentir, pero es evidente que se coarta nuestra posibilidad para manifestarlo corporalmente, además no sólo se ve afectada la manera de comunicarnos sino también nuestro mundo afectivo el cual se ve impedido para darse a conocer no sólo al otro sino también a uno mismo.

¿Quién puede pensarse sin su cuerpo?, lo cierto es que nadie, somos nuestro cuerpo y no sólo entendiéndolo como un conjunto de órganos y de sistemas, sino entendiéndolo como una complejidad que guarda nuestros más profundos secretos, recuerdos, emociones y pensamientos, nuestro cuerpo es lo que somos y es a través de él que nos podemos expresar y nos podemos conocer, es a través de él como entramos en relación con nosotros pues cuando logramos entenderlo nos entendemos mejor a nosotros mismos.

El estrecho nexo que existe entre vida psíquica y movimiento expresivo constituye la base de la comprensión directa de los estados interiores de los demás. Permite, de manera inconsciente, identificar y reconocer en el otro el estado psicológico vinculado con lo que transmite la expresión de su cuerpo. Además, también el otro sabe de nuestra existencia a partir de nuestra expresión y es partir de esta expresión que nosotros también nos damos cuenta de nuestra existencia. Siempre estamos expresando algo a través de nuestro cuerpo, pues es imposible no comunicar, la no expresión equivale a la muerte.

Sólo cuando un ser humano se siente a sí mismo, siente y escucha a su cuerpo, empieza a conocerse y a comprenderse, y es a partir de ese conocimiento que comienza la construcción de su ser personal. Por lo mismo, a mayor capacidad de autopercepción mayor conocimiento propio, la conciencia del cuerpo es la condición y el instrumento del autoconocimiento.

Tomamos conciencia de nuestras emociones por medio de nuestro cuerpo, las emociones las sentimos en el cuerpo. Cada una de nuestras emociones llega a nuestra conciencia a través de las sensaciones de nuestro cuerpo y únicamente a través de ellas me puedo percatar de lo que siento.

La toma de conciencia de nuestras emociones resulta inseparable de una toma de conciencia de sus manifestaciones corporales, es decir, que en este plano por lo menos la imagen de sí mismo es, de hecho, una imagen del cuerpo, por lo mismo no son separables la expresión corporal y la emoción (Dropsy, 1973)

Cada conflicto afectivo deja su marca en la musculatura y, cada represión del afecto se traduce por la eliminación del campo de la conciencia o de la deformación de elementos correspondientes de la representación del cuerpo (Dropsy, 1973), nuestro cuerpo tiene memoria, cada parte representa algo para nosotros, una emoción distinta, por lo mismo cuando reprimimos un afecto la representación del cuerpo se ve deformada.

Por la relación que existe ente el cuerpo, mente, emociones y afectos, un cambio en la percepción y tensión del cuerpo influye de manera significativa en ellas. Como lo menciona Drosy en su libro *Vivir en su cuerpo* (1973), "no puedo estar psicológicamente tenso en un cuerpo cuyos músculos están relajados". La sola toma de conciencia de la tensión puede casi bastar para disiparla

El olvido en el que caemos de nuestro propio cuerpo es en ocasiones debido a que ciertas pulsiones, muy vinculadas con el cuerpo, experimentan una represión social de tal magnitud que se podría decir que se encuentran atacadas por una impotencia crónica (Le Du, 1987). La agresividad, por ejemplo, no nos permitimos sentirla tal cual en nuestra cultura, sino que la debemos reprimir para poder tener una buena relación con el otro, reprimiendo los fuertes sentimientos agresivos que podemos llegar a tener.

Para otros, ciertos goces aún muy inocentes adquieren un carácter en extremo culpable (Le Du, 1987). Acariciar, ser acariciado, tocar ser tocado, distenderse en público, etc. La aptitud para gozar, para experimentar placer, para observar el placer que se procura el prójimo.

El cuerpo está constreñido, codificado en exceso desde el interior y el exterior, no sólo convenimos en no manifestar nuestros sentimientos o nuestras angustias sino que, además las formas convencionales invaden el lenguaje verbal referido al cuerpo.

A lo largo de la historia el cuerpo se ha tratado de separar de la mente, sin entender que esta separación sólo sirve como una forma de sistematizar el conocimiento, es una forma de entendernos, pero este intento de separación ha llegado a tal término que a nuestro cuerpo lo dejamos de lado, le restamos importancia y perdemos contacto con él y por consiguiente con lo que somos. Mente y cuerpo son uno mismo, el ser humano sin cuerpo no existe y, a través del cuerpo nos expresamos y damos a conocer lo que somos pues el hombre es uno en su expresión corporal, no es el espíritu el que se inquieta y el cuerpo el que se contrae, es la persona íntegra la que se expresa (Drosy, 1973). Por lo anterior, la comunicación, la verdadera comunicación, se da a partir del cuerpo pues como todos sabemos, no sólo es lo que decimos verbalmente lo que comunica, sino es todo nuestro cuerpo en su totalidad el que comunica.

Debido a lo constreñido que se encuentra nuestro cuerpo podemos decir que el cuerpo no habla, se habla por él. Al cuerpo se le ha tratado de concebir desde un punto de vista meramente anatómico, desde un punto de vista funcional, es decir, concibiendo al cuerpo como un conjunto de órganos que le dan vida al organismo, pero el cuerpo no sólo es un conjunto de órganos sino es la totalidad de lo que somos, pero por este alejamiento que se da con el cuerpo se termina con un desconocimiento de lo que realmente es el cuerpo, por lo mismo Le Du (1987) opina que el verdadero sentido del discurso anatómico y, en una escala más amplia, del discurso científico sobre el cuerpo, es éste: "el cuerpo, no lo conozco".

El olvido de nuestro propio cuerpo y de sus manifestaciones se nota en una carencia de armonía en nuestra forma de expresarnos y por lo tanto de conocernos. Esto tiene como consecuencia una manera de actuar poco precisa, inadecuada a la función y la forma del organismo, surge entonces un funcionamiento por compensaciones, mal adaptado y siempre más o menos destructivo para el organismo.

En el niño, el poco conocimiento de su cuerpo trae como consecuencia movimientos torpes y poco adecuados, malas coordinaciones motrices, problemas en cuanto a su psicomotricidad y conciencia corporal lo que les genera inseguridad y baja autoestima.

La negación de nuestro cuerpo, el olvido de él en el que a veces caemos ha impulsado la búsqueda de muchas técnicas contrarrestantes. La expresión corporal es una de ellas, y una de las más eficaces por constituir en sí misma un lenguaje. Aunque la voz como medio de expresión no esté excluida, el énfasis está puesto sobre el gesto, la actitud, el ademán y el movimiento expresivo propiamente dicho.

La presente investigación tratará de comprobar si a través de un taller de expresión corporal se mejora el conocimiento del propio cuerpo, de sus posibilidades de expresión, la calidad de movimientos en niños en quienes se ha detectado algún retraso o problema en el desarrollo de sus habilidades psicomotrices y en el conocimiento de su esquema corporal.

El objetivo a grosso modo sería entonces que a partir de un taller de expresión corporal el niño se exprese tal y como él es, es decir, que a través del desarrollo de sus capacidades perceptivas y expresivas encuentre y/o potencie la expresión de sí mismo y mejore el conocimiento de su propio cuerpo y de su psicomotricidad.

La expresión corporal es innata pero conforme vamos creciendo se vuelve más difícil que podamos tener acceso a ella de forma provechosa, por lo que es importante que desde pequeños no se deje de lado y que por el contrario, se enseñe a los niños a conocerse mejor a través de ella, pues todavía los niños no se encuentran tan condicionados en su forma de expresarse como los adultos.

1. EXPRESIÓN CORPORAL

En este primer capítulo lo que se tratará es todo lo referente a la Expresión Corporal que considero importante, empezando por los antecedentes, de dónde surgió y cuáles son las raíces de la expresión corporal, después se darán varias definiciones de distintos autores a partir de las cuales el término de expresión corporal quedará definido desde distintas perspectivas. También me pareció importante mencionar las distintas clasificaciones de la expresión corporal para que así se pueda ver que abarca una serie de opciones a partir de las cuales se puede trabajar con ella, a continuación se mencionaran los objetivos de la expresión corporal pues me parece conveniente ver que éstos pueden ser diversos por lo que la expresión corporal se vuelve una herramienta muy buena para trabajar. Finalmente se hace un breve análisis de la importancia de la expresión corporal, de sus repercusiones en nuestra vida cotidiana tanto en los aspectos cognitivos como afectivos, además de ser una puerta de acceso para que nos conozcamos más.

1.1 ANTECEDENTES

El tratar de entender qué es lo que el hombre significa a partir de su expresión ha sido una inquietud que ha existido desde hace mucho tiempo, como lo explica Rosario Muñoz: "El interés por conocer y entender la expresión del hombre no es nueva, ya desde los griegos Polemo, Orígenes, Adamado, Aristóteles, entre otros hacen sus primeras aproximaciones dando énfasis a la fisonomía, estudios que derivan de la observación hacen referencia recíproca entre el cuerpo y el alma " (Muñoz, 1999).

El hombre ha tratado de entenderse de distintas formas y una de ellas ha sido a partir de la observación de lo que expresa con el cuerpo, se le da un significado especial a cada postura, gesto, cada cosa que se mueve en el cuerpo significa algo para la otra persona que nos ve.

La denominación "Expresión corporal" fue creada en 1923 por Jaques Copeau (cit. en Santiago, 1985), pero es a partir de 1950 aproximadamente que en diferentes países del mundo, se fueron dando una serie de tendencias culturales nuevas y es a partir de ese año cuando empieza a hablarse más de ella y a desligarse de la gimnasia, de la danza, del teatro, sin embargo, aun no se circunscribe en un ámbito propio.

En el año 1950 en Buenos Aires el campo de la danza englobaba numerosos estudios de Danza Clásica, Danzas Folklóricas y Danzas Españolas y unas pocas, dictaban clases de Danza Moderna: Miriam Winslow, Renate Schottelius, Ana Itelman, Cecilia Ingenierons y María Fux, entre ellos; pero escuelas y centros de expresión corporal no existían, ya que ésta aún no existía como disciplina.

En 1968, Bertrand y Dumont (cit. en Santiago, 1985) afirman que toda técnica del cuerpo se transforma en expresión corporal, pero la Expresión corporal como disciplina educativa fue formulada y elaborada en la década del sesenta por Patricia Stokoe (1929-1996), bailarina y pedagoga argentina. Stokoe después de estudiar en Londres (danza clásica y moderna, comedia musical, folklore internacional), cursar sus estudios en la *Royal Academy of London* y trabajar en Gran Bretaña y Oriente; regresa a Buenos Aires y comienza muy motivada por el movimiento de la escuela de Rudolf Von Laban quien llamaba a su danza "Danza Libre", empieza su trabajo como educadora e introduce en Argentina y en América Latina la disciplina que denominó: "Expresión corporal". Es ella quien desarrolla y abre una puerta importante en el campo de la creatividad sensorial del cuerpo.

Durante sus 45 años de docencia e investigación, amplió y reformuló objetivos, contenidos y conceptos que fueron difundidos a través de su trabajo y sus numerosas publicaciones. La disciplina se institucionalizó en Argentina desde 1978 con la apertura del primer Profesorado Nacional de Expresión corporal.

La Expresión corporal originada por Stokoe propone un quehacer que podrá ser elaborado por cada persona en la medida de sus posibilidades y deseos, donde el objetivo está centrado en la creación del texto propio de cada sujeto.

La Expresión corporal proviene del concepto de Danza Libre: es una metodología para organizar el movimiento de manera personal y creativa, constituyéndolo en un lenguaje posible de ser desarrollado a través del estudio e investigación de los componentes del movimiento, del cuerpo propio y de los múltiples modos de estructuración del movimiento en el tiempo y el espacio. La Danza, en este sentido, busca una mayor y fluida expresión, rompe con los modelos clásicos y rígidos, así como con movimientos secos y acartonados. Duncan es la primera bailarina que crea un concepto nuevo de danza.

El lenguaje corporal adquiere así la función de "lenguaje": la búsqueda de "un vocabulario" propio de movimientos que, organizados en una unidad significativa de forma-contenido permita transmitir, al igual que otros lenguajes artísticos, ideas, emociones y sensaciones personales y subjetivas, posibles de ser objetivadas en una elaboración externa al individuo. En este caso, el producto es una danza.

Pero como explica Muñoz (1999) la expresión corporal es aún más compleja y completa que la danza, ya que tiene como objetivo principal exaltar las potencialidades expresivas del cuerpo a pesar de que es una aprendizaje, aprendizaje libre de técnicas rígidas y elaboradas.

Otra de las raíces de la expresión corporal es el teatro que tiene sus inicios en la Grecia Antigua con sus conocidos dramas que hablan sobre grandes pasiones humanas con carácter universal.

En el teatro, el énfasis está puesto sobre el gesto, la actitud, el ademán, la palabra y, el movimiento expresivo.

1.2 DEFINICIÓN

La expresión corporal es una conducta espontánea existente desde siempre, tanto en sentido ontogenético como filogenético, es un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo, integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo y la escritura.

El ser humano desde que nace se expresa, en un primer momento no es necesario el lenguaje verbal para comunicarse y dar a conocer sus necesidades, sino que sus posturas, sus gestos, su llanto y después su sonrisa darán señales a partir de las cuales se podrá comunicar con la madre, y después cuando crece, el cuerpo se sigue expresando, la expresión corporal no es algo que aprendamos, es algo con lo que ya nacemos, el problema es que a partir de nuestra educación esta expresión se ve disminuida, pero lo cierto es que el hombre, de una u otra forma, se expresa ininterrumpidamente.

El hombre se expresa con su cuerpo, de ahí que se hable de Expresión corporal. Utiliza, para ello sus movimientos, sus gestos, sus palabras, sus silencios, sus miradas, es

decir, todo lo que se denomina lenguaje verbal y no verbal. Ahí es donde el ser humano es más él mismo.

Es muy importante hacer notar que la Expresión corporal se refiere tanto a la expresión verbal como a la no verbal, ya que en ocasiones se piensa que la Expresión corporal no tiene que ver con el lenguaje verbal siendo que éste surge de nuestro cuerpo. Esta confusión se da sobre todo porque se piensa que dentro de la Expresión corporal se da más importancia al lenguaje no verbal lo que en cierta medida es cierto, ya que se trata de reeducar sobre todo a ese lenguaje que hemos dejado de lado por distintas razones y que se intenta retomar para que el ser humano se exprese de una forma más completa y en que se exprese en su totalidad, pero de todos formas es necesario que al trabajar la expresión corporal se de importancia al lenguaje verbal y al no verbal, ya que ambos forman parte de la expresión del ser humano.

Aunque por otro lado, Roger Gentis (1981, cit. en Levin, 1995) le da más importancia al lenguaje no verbal dentro de la expresión corporal que al verbal: "lo que expresa el cuerpo es lo más espontáneo, siendo lo que expresa el lenguaje verbal lo más controlado". Para él, el cuerpo expresa cosas muy profundas, por ejemplo, emociones, afectividad, sensaciones, es más natural y verdadero, mientras que el lenguaje verbal expresa superficialidades, racionalizaciones, lo intelectual. Para él, el verbal miente y disimula: "el cuerpo no miente", y es a través del cuerpo y no del lenguaje que se llegaría a la comunicación más auténtica y arcaica (la corporal), que es la que se pretende encontrar, es más. Además, para él hablar de lenguaje no verbal es una falacia, pues no hay lenguaje sin verbo, sin metáforas, sin fallidos, sin lapsus, sin encadenamientos en un sistema lingüístico.

Pero finalmente, tanto el lenguaje verbal como el no verbal forman parte de la expresión de las personas, y aunque en los talleres de expresión corporal se les preste más atención al segundo es importante no olvidar que el lenguaje verbal también es importante, ya que el lenguaje que surge del cuerpo no es que sea verbal o no verbal es simplemente lenguaje.

La expresión corporal, como lenguaje inmediato, afirma el concepto del ser humano expresándose a sí mismo consigo mismo, sin necesidad de recurrir a elementos o instrumentos ajenos a sí, no es necesario ningún instrumento para que nos podamos comunicar, nuestro principal y más importante instrumento siempre será nuestro cuerpo.

La expresión corporal no exige en principio ningún aprendizaje ya que el hombre expresa, comunica, con su cuerpo entero: "Toda emoción se refleja, se expresa necesariamente por una actitud corporal correspondiente" (Calecki, 1986).

Al revisar diferente literatura acerca de lo que es expresión corporal nos damos cuenta que es un término « comodín » el cual engloba muchas actividades todavía mal definidas. A continuación se revisarán diferentes distintas definiciones según diferentes autores.

Para Calecki (1986), la expresión corporal, es una forma de expresión que consiste en decir por medio del cuerpo, utilizando gestos significativos nacidos del sentir y de la espontaneidad. Permite crear un lenguaje propio haciéndolo comprensible, es decir, comunicable a los demás.

Paloma Santiago (1985) concibe la Expresión corporal como la manifestación en el cuerpo propio y a través del él de lo que el hombre es aquí y ahora, y de su estilo peculiar

de relación con los otros y con el mundo. Además hace una diferencia en torno a la expresión corporal entendida como expresión de sí mismo y como proceso de aprendizaje. A la primera la llama "autoexpresión" y/o expresión corporal y, utiliza el término "Programa de Expresión corporal" para la segunda. El Programa de Expresión corporal quedaría definido como: "El instrumento pedagógico a través del cual se favorece, de un modo sistemático, el desarrollo de la autoexpresión" (Santiago, 1985).

Para Stokoe y Schanter (1986) la expresión corporal es como un quehacer específicamente organizado relativo a un aspecto de la conducta humana. Es precisamente mediante esta actividad planificada como el lenguaje corporal se enriquece gracias a un proceso de aprendizaje que abarca el ámbito de la sensación, la percepción y las prácticas motoras. Para Stokoe el lenguaje de la expresión corporal se manifiesta, y es percibido, en varios niveles simultáneos, pues logra la integración de las áreas físicas, afectivas e intelectuales del ser humano.

Para Le Du (1987) la expresión corporal es una forma de entrenamiento, de mantenimiento, de control que se le ofrece al adulto para compensar las carencias de una educación insatisfactoria, a lo sumo, un perfeccionamiento de la motricidad, de la respiración, de la relajación. Cuando entra en juego el cuerpo -por las actitudes, los gestos, los pasos, las posturas- se abre otra dimensión para la percepción y el modo de obrar de lo que se expresa.

Lola Brikman (1975) define a la expresión corporal como una disciplina que se propone rescatar y desarrollar todas las posibilidades humanas inherentes al movimiento corporal; que requiere redescubrir el propio cuerpo por la vía de la sensibilidad, la vivencia y la concientización, es decir percibir los aspectos físicos y psíquicos del cuerpo y sus interrelaciones. La Expresión corporal como disciplina de movimiento busca: reencuentro con la actividad lúdica, lo espontáneo, teniendo conciencia del propio cuerpo, sus posibilidades y limitaciones. Es el desarrollo del lenguaje corporal y del potencial creativo desde la posibilidad interna de cada uno.

Para Lia Milazzo y Sandra Santamaría (1997), la expresión corporal se trata de la actividad corporal que estudia las formas organizadas de la expresividad corporal, entendiendo el cuerpo como un conjunto de lo psicomotor, afectivo-relacional y cognitivo, se caracteriza por la ausencia de modelos cerrados de respuesta y por el uso de métodos no directivos sino favorecedores de la creatividad e imaginación, cuyas tareas pretenden la manifestación o exteriorización de sentimientos, sensaciones e ideas, la comunicación de los mismos y del desarrollo del sentido estético del movimiento.

Como vemos casi todas las definiciones tienen algo en común, concuerdan en varios puntos, sobre todo en entenderla como un medio a través del cual el ser humano se puede expresar como un todo, como un ser integrado. Algunos autores la consideran desde el punto de vista innato pero a veces truncado por distintos motivos, otros consideran la expresión corporal como un método para retomar esto que fue bloqueado, un aprendizaje para que el ser humano logre expresarse de mejor manera.

Finalmente la expresión corporal se puede definir como un proceso de reaprendizaje, de redescubrir lo que forma parte de nosotros desde que nacemos y que nos hace muy humanos y que precisamente es la expresión. La expresión corporal lo que intenta es potencializar y desbloquear nuestras propias capacidades a través de actividades lúdicas que ponen en juego nuestra creatividad y espontaneidad, que intenta acercarnos a nosotros

mismos de un forma sincera, sensibilizándonos y concientizándonos más de las posibilidades de nuestro propio cuerpo.

El trabajar la expresión corporal con los niños es sumamente enriquecedor para ellos pues se trabaja en un momento en el que todavía no hay tantos bloqueos y represión sino en una etapa en donde la espontaneidad es una de sus principales cualidades. La expresión corporal en el niño es sincera y el enseñarles que esta expresión, que nace de ellos, es lo que les dará más conocimiento de quiénes son y más confianza y seguridad en sí mismos.

Por todo lo anterior, la expresión corporal constituye un terreno de elección de lo que puede denominarse el trabajo consciente sobre sí. Las dificultades, las deformaciones y las faltas de armonía de esta expresión tónico-motriz han sido en gran parte adquiridas, aunque de manera inconsciente. Reintegradas en la conciencia, pueden ser reconocidas y modificadas por una apropiada acción voluntaria. Esta se convierte entonces en la privilegiada puerta de acceso a una evolución y a una maduración de una persona psicomotriz íntegra (Dropsy, 1973).

La expresión corporal es un lenguaje por medio del cual el individuo puede sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse a partir de lo que es y no de lo que ha aprendido que debe ser. Es un aprendizaje de sí mismo: qué es lo que el individuo siente, qué quiere decir y cómo quiere decirlo. El lenguaje de la expresión corporal se manifiesta, y es percibido, en varios niveles simultáneos, pues logra la integración de las áreas físicas, afectivas e intelectuales del ser humano.

Como se mencionó al principio, las emociones las sentimos con nuestro cuerpo, pero en ocasiones nos olvidamos de nuestro cuerpo y por lo tanto de tener una mayor conciencia de nuestras emociones y sensaciones, tomando en cuenta esto Le Du propone en su libro *El cuerpo hablado* (1987), que a través de la expresión corporal se puede iniciar una especie de cultura afectiva, gracias a la cual cada uno pueda conservar la palabra en la emoción, comprender y dirigir sus pánicos, mitigar sus terrores, percibir sus evasiones al acercarse a las zonas casi puramente pulsionales, como en los ejercicios de gritos; y por último, percatarse de que uno no muere cuando se deja ir un poco más allá del punto en el que siempre, hasta ahora se había detenido.

No existe ninguna posibilidad de acceder a esta cultura afectiva que tanto necesitamos si no nos mantenemos lo más cerca posible del lenguaje del cuerpo. No del lenguaje que se utiliza con respecto al cuerpo, sino del que se emplea cuando se le deja hablar. A partir de la expresión corporal el lenguaje del cuerpo sustituye al lenguaje sobre el cuerpo

Le Du (1987) a partir de su experiencia dando talleres expresión corporal analítica, piensa que se puede dar un paso más de lo que nos habíamos autorizado hasta ahora para luego poder constatar que eso no significa nuestro fin.

Liberar el cuerpo significaría en este caso proveerle de medios de expresión; se trataría de un aprendizaje de gestos, relacionados sin duda con conductas peculiares, pero que demuestran una aptitud que se podría reflejar en el conjunto.

1.3 CLASIFICACIÓN

Salzer (1984) en su libro "La Expresión corporal. Una enseñanza de la comunicación" hace una clasificación de la Expresión corporal (EC) que me parece importante mencionar ya que ayuda a entender que la Expresión corporal puede ser vista desde distintas perspectivas, dependiendo de los objetivos que persiga, es decir, desde un punto de vista más artístico o como una opción para el desarrollo personal de las personas.

La clasificación que propone Salzer (1984) es la siguiente:

1ª clasificación: de la EC "espectacular" a la EC "cotidiana".

1. La EC espectacular.

Son las orientaciones de grupos cuyo propósito es trabajar con su cuerpo de manera no habitual, con la finalidad declarada de una actividad relacionada con el espectáculo, por ejemplo, el teatro.

2. La EC "no habitual" pero necesariamente espectacular

Es el caso de las orientaciones de los grupos que quieren hacer vivir lo no habitual del cuerpo, pero no necesariamente según la idea del espectáculo (yoga, gimnasia, gestos, mímica, danza). Pero también en este caso se trata de una prueba, de un lugar excepcional que el cuerpo será puesto a prueba.

3. La EC cotidiana.

El tiempo de la sesión se utiliza para revivir mejor y captar lo que el cuerpo expresa en la vida cotidiana y permanentemente, incluso sin querer. Se utiliza para reconocerla a través de la mirada, el gesto, la postura, el sonido de la voz, la tensión o la relajación y capta cómo esto es experimentado por el cuerpo en la vida cotidiana.

2ª clasificación: de la Expresión corporal centrada en sí mismo a la Expresión corporal centrada en la relación entre dos y de grupo.

1. La EC centrada en sí mismo

Se trata de centrarse uno mismo en su relajación, su tensión, su postura, su gesto, a fin de ponerlos a prueba, diversificarlos, dominarlos, captar su sentido para uno mismo, es pues, poner atención al cuerpo de uno mismo para de esta forma conocerlo de mejor forma y entrar en contacto con sus posibilidades de movimiento, expresión, etc.

2. La EC centrada en la relación dual.

Se trata de centrarse en las relaciones precisas de persona a persona, en grupo, por medio del gesto, la mirada, a fin de captar lo que pasa por la mediación del cuerpo, a veces de inconsciente a inconsciente, lo que cada uno se dice a sí mismo a propósito de la apariencia o de las manifestaciones del cuerpo de otro. Este discurso interior es a menudo fuente de simpatías, antipatías y otros sentimientos experimentados a partir de lo que la otra persona despierta en mí, sin que me lo explique la racionalidad.

3. La EC, centrada en el grupo

Las actividades propuestas se centran en la vida del grupo: danza colectiva, silencio colectivo, movimientos de conjunto, dinámica de grupo no verbal, canto colectivo, improvisación colectiva, atención colectiva, es decir, aquí lo que importa es la expresión que se logre entre todos, no importan tanto las personas por sí solas sino en su relación con los otros del grupo.

3ª clasificación: de la EC en formación a la EC actividad de ocio.

1. La EC, búsqueda de formación

Los participantes aprenderán a servirse mejor de su cuerpo, o a comprenderlo, sentirlo. Aquí se busca la Expresión corporal para una formación en un sentido más profesional, es decir, para actividades más artísticas.

2. La EC, búsqueda de terapia

En este caso se trataría de mejorar la relación que con su cuerpo mantienen algunas personas, y que no marcha bien. Permitiría captar las fuentes de la historia personal y colectiva que han moldeado su cuerpo tal como es en estos momentos. Se trata de desbloquear lo que está bloqueado en el cuerpo por la propia historia del sujeto, así pues cuando logra desbloquearse corporalmente cuando logra relajarse, logra entender mejor de dónde proviene esa tensión y cómo puede manejarla, ayuda a entender de dónde vienen esos bloqueos corporales y a superarlos.

3. La EC, búsqueda "lúdica"

La expresión corporal sería en este caso un tiempo en que el podría librarse a un dejar escapar las tensiones acumuladas, a descargar su energía, a su fantasía creadora, a realizar eventualmente su deseo, no realizado en la vida cotidiana de movimiento, de tocar, de inspiración, de una imagen nueva de sí mismo que en el grupo de expresión corporal permite que salga a la luz.

4. La EC, búsqueda "de análisis sociológico e institucional".

En algunos grupos, se utiliza la expresión corporal para comprender lo que pasa tanto en la dinámica del grupo, como en la relación con la institución en la que se expresan los participantes. Simplemente al observar dónde se colocan las personas, que posturas tiene sus cuerpos, es decir, cómo se manifiestan corporalmente los miembros de una empresa que trabajan juntos se puede entender el tipo de relación que existe entre ellos; y a partir del taller de expresión corporal se pueden ir manejando poco a poco los conflictos que están presentes en el grupo y que van surgiendo durante el taller.

5. La EC, búsqueda de "ocio y de encuentros"

En otros grupos, las prácticas de expresión corporal vendrían a llenar un vacío, la soledad. El grupo haría estallar, en el tiempo del encuentro, las etiquetas sociales y favorecería las relaciones de persona a persona. Se observan a ese respecto los vínculos duraderos que llevarían a los participantes a encontrarse fuera del grupo.

Según cada grupo, la expresión corporal persigue objetivos diversos y no limitativos. Para los objetivos de este trabajo, el taller de expresión corporal lo que busca es una expresión corporal centrada en sí mismo, cotidiana y lúdica.

1.4 OBJETIVOS

Los objetivos de la expresión corporal son variados, multifacéticos, cada autor le da un distinto enfoque y pone énfasis en distintos aspectos aunque coinciden en varios puntos. Así encontramos que Calecki (1986) considera muy importante *la toma de conciencia corporal*, lo que supone ser capaz de:

- saber qué es lo que se mueve
- inmovilizarse
- distender física y mentalmente

Otro objetivo de la expresión corporal para Calecki es el mejor *conocimiento de sí mismo*, el cual se logra a partir de:

- tener confianza en las propias posibilidades
- abandonar los bloqueos
- traducir sentimientos, emociones, sensaciones
- producir gestos significativos

Finalmente considera que *la escucha de sí mismo y escucha del otro*, es otro de los objetivos de la expresión corporal, lo que supone:

- estar atento a una expresión ajena
- recibirla y contestarla en un intento de comunicación
- cooperar en una acción colectiva con miras a una realización común

Para Stokoe y Schanter (1987) los objetivos de la expresión corporal, además de la concientización, también es importante la sensibilización de nosotros mismos tanto de nuestras actitudes, posturas, gestos y acciones cotidianas como de nuestras necesidades de expresar-comunicar-crear-compartir e interactuar en la sociedad en la cual vivimos.

En suma los peldaños que se han de subir gradualmente son: tomar conciencia del cuerpo y lograr su progresiva sensibilización, aprender a utilizarlo plenamente, tanto desde el punto de vista motriz como de su capacidad expresiva y creadora, para lograr la exteriorización de ideas y sentimientos.

Aunque en diferentes momentos, Paloma Santiago (1985) y Pastor (1994) consideran que la Expresión corporal implica el desarrollo de la autoexpresión, basándola en cuatro aspectos fundamentales:

1. La toma de conciencia
2. La espontaneidad
3. La creatividad
4. La relación con el otro y con los demás

La toma de conciencia.

Al igual que Stokoe, Schanter y Calecki, la toma de conciencia es muy importante, para Paloma Santiago (1985), es darse cuenta de lo que sucede dentro y fuera de nosotros de cómo reaccionamos ante lo que vivimos, de cómo vivimos. Favorecer su desarrollo es abrir una puerta muy especial al conocimiento propio y a la autorrealización.

Esta toma de conciencia, según Pastor (1994) supone la aceptación de la propia realidad del individuo, de sus valores y de sus posibilidades para, desde ahí, eliminar los bloqueos o los mecanismos de defensa y proceder a una autoliberación que permita hacerse dueño de sí mismo.

Por lo anterior es sumamente importante trabajar a favor de la percepción del cuerpo propio, ya que la percepción de sí mismo ofrece datos importantísimos para el autoconocimiento, lo cual ayuda a una mayor y mejor aceptación personal.

La Expresión corporal, al situarnos de modo inmediato en el ámbito de lo perceptivo, favorece la toma de conciencia a través del desarrollo de los sentidos, del movimiento, del reconocimiento del gesto propio y de la progresiva verbalización de las experiencias vividas.

La espontaneidad.

La palabra espontaneidad procede del latín *sponte* y significa etimológicamente "por libre voluntad" (Santiago, 1985). El sujeto la vive como una experiencia libremente producida, como su propio estado de autonomía, en contraposición a todo lo que, procedente del exterior o del interior de sí mismo, es imposible de controlar.

Se puede decir que la espontaneidad es la manifestación de la coherencia, del equilibrio, del bienestar de la persona. El que se vive a sí mismo integrado se manifiesta espontáneamente, su autoexpresión no produce en los otros equívocos ni malestar. Supone la inmediatez entre la idea y el acto y la coherencia entre ambos. Ella nos habla de la propia identidad del que la posee, del nivel de autovaloración, autoestima, de la seguridad en sí mismo y le sitúa en un camino de autorrealización.

Para Santiago (1985), la espontaneidad puede ser considerada desde dos perspectivas:

- Espontaneidad originaria y, en cuanto tal, reacción primaria. Por ella el hombre sigue sus impulsos naturales más instintivos. Estaría libre de todo autocontrol.
- Espontaneidad "recuperada" y/o adquirida que implica un proceso de aprendizaje. Educar para esta espontaneidad supone integrar la riqueza cultural junto a la conservación de lo mejor de la propia espontaneidad originaria, pasar de ésta a niveles más profundos, a vivir como sin esfuerzo, como naturalmente, valores y actitudes que se han ido adquiriendo en un proceso cultural de formación de la personalidad.

La espontaneidad se favorece cuando se permite a cada persona seguir su propio modo de ser, cuando no se emiten juicios sobre su texto. Pero no significa descontrol, ni es contraria a la disciplina. Hay que permitir la expresión y educar a partir de lo expresado. Así, espontaneidad y disciplina no se contraponen, sino que se implican mutuamente.

La creatividad.

Carl Rogers (1981, cit. en Santiago, 1985) se refiere a la creatividad de la siguiente manera:

“No podemos formular una descripción precisa del acto creativo, puesto que su propia naturaleza la hace indescriptible sólo en un sentido muy general, podemos decir que un acto creativo es la conducta espontánea que tiende a surgir en un organismo abierto a todas sus vivencias internas y externas y capaz de ensayar de manera flexible todo tipo de relaciones.”

La primera fuente de la creatividad es la expresión personal, la autoexpresión que se caracteriza por un estado de espontaneidad.

Para Torrance (cit. en Santiago, 1985), los signos clave de la creatividad son: curiosidad, flexibilidad, sensibilidad ante los problemas, redefinición, conciencia de sí mismo, originalidad, capacidad de percepción.

Según Guilford (cit. en Santiago, 1985), el pensamiento creativo se caracteriza por su fluidez, su flexibilidad y su elaboración.

Maslow (cit. en Santiago, 1985), identifica la creatividad con la salud. Para él la creatividad es característica de todo individuo que se autorrealiza y presenta las cualidades de la espontaneidad.

Seguendo con Rogers, él apunta como características de la creatividad las siguientes:

1. Apertura a la experiencia: el individuo vive cada momento tal y como es, siendo consciente de ello.
2. Existencia de un foco de evaluación interno: así lo que “produce” es para él satisfactorio y creativo independientemente de los juicios que reciba procedentes de otros.
3. Capacidad de jugar con elementos y conceptos: de este juego y esta exploración libres surgen la intuición, la visión nueva y significativa de la vida.

El desarrollo de la creatividad necesita de la capacidad de percepción. Cuanto más total es nuestra percepción de lo que tenemos ante nosotros y de lo que vivimos en cada momento más elementos poseemos para desenvolvemos creativamente. En este sentido, la Expresión corporal desarrolla, por una parte, la capacidad perceptiva, y por otra la espontaneidad y a través de ambas, la creatividad.

Las relaciones con el otro y con los demás.

La Expresión corporal se da siempre en relación. El individuo se autoexpresa por medio de las relaciones que establece con su medio: espacio, objetos, naturaleza, u otros individuos. Esta relación se caracteriza por su inmediatez. Sucede siempre en una aquí y ahora concretos. Es, por tanto, una relación espacio-temporal que tiene como primer objetivo el reconocimiento del yo a partir de lo que no es –objetos, personas, etc.- y de lo otro y los otros a partir del yo (Santiago, 1985).

La expresión corporal trabaja con la imagen que los otros nos regresan de nuestra propia expresión y concientiza como nosotros recibimos e interpretamos esa imagen, al igual que nos vuelve más sensibles a la expresión de otros lo cual tiene como consecuencia una mejor relación con el otro y los demás.

Salzer (1984) también propone una serie de objetivos, parecidos a los propuestos a los otros autores pero mencionando otros que me parecen igual de importantes:

A) Yo y uno mismo

1. Liberarse de las tensiones

Esté objetivo se propone unas vacaciones, un viaje, una fiesta:

- 1) un paréntesis en la vida
- 2) un momento de liberación de la tensión acumulada.

Este objetivo no parece duradero. Puesto que no incide en las causas.

3. Oponerse a un condicionamiento para modificarlo y elegir otro que el sujeto prefiera

En vez de deshacer se trata de rehacer. Puede concernir a la respiración, al gesto, a la posición en el espacio, a la postura, al comportamiento en la relación amorosa, a los condicionamientos familiares precoces.

Todas estas sensaciones de apuro, tensión, malestar, embarazo, a menudo se manifiestan como modificaciones del ritmo respiratorio que, por sus mismas consecuencias, refuerzan el malestar.

Adquirir conciencia de la propia respiración con un ritmo más amplio y más lento, abandonándose a ella sin bloquearla, podría ayudar a descubrir en sí mismo y reducir las manifestaciones físicas de estos miedos.

Al adquirir conciencia se ha operado ya un primer distanciamiento. Es la idea de que "yo soy así" pero "podría ser de otra manera".

3. Aceptar su cuerpo, su imagen

Otro de los objetivos apunta a reconciliar a la persona con ella misma. Se tratará de aceptar su cuerpo tal como es en su materialidad y no sólo a través de las impresiones que una persona tiene de sí misma.

El objetivo apuntado en este caso es, si no amar el cuerpo o tener una consideración positiva a su respecto, sí al menos reconocerlo, aceptarlo y no reprocharle nunca lo que es.

Todas las prácticas que ofrecen ocasiones numerosas de actuar delante de los demás pueden llevar progresivamente a una aceptación positiva del propio cuerpo ante la mirada de los demás. También es posible explorar mediante la imagen posible hablar de las impresiones sobre el propio cuerpo y recibir las impresiones de los demás acerca de nuestro cuerpo. La persona podrá confrontar:

1. Sus percepciones sobre su propio cuerpo.
2. Los modelos del buen o del bello cuerpo, difundidos por los medios de comunicación y publicidad.
3. Las impresiones de otros miembros del grupo.

Podrá ser invitada a buscar la diferencia entre estos tres niveles e intentar reconocerse ella misma en su cuerpo, sin aguardar la validación de los demás. También podrá estar atenta, cuando es sensible a lo que dice los demás de su cuerpo, a la pregunta: ¿Qué retengo más fácilmente y a qué tengo tendencia a dar más crédito entre lo que dicen de mi cuerpo?

4. Abrirse a las sensaciones

Sentir puede ser la búsqueda de un afinamiento de los sentidos, despertando la sensibilidad a las impresiones.

Esto puede conseguirse con prácticas de relajación o con ejercicios apropiados de la mirada, la escucha, el tacto, los cinco sentidos a la vez. Después, un participante podrá decir: puedo ver, oír, oler mejor que antes. Puedo identificar en mi cuerpo el efecto de las palabras y de la presencia de otro (imágenes, dolores, impresiones). Al recibir los estímulos del exterior, reconozco a través de mi cuerpo la comunicación con el mundo. Es todo la inscripción del universo y de las relaciones sociales en mí. Es la apertura hacia la impresión que precede a la expresión.

Sentir puede ser también la búsqueda de seguridad en la propia existencia: me siento, luego existo. Es el reconocimiento de su presencia física carnal. Este objetivo valora el mundo de las sensaciones, en cambio nosotros estamos sumergidos en otras corrientes culturales que acentúan otros valores que reducen esta apertura a las sensaciones.

5. Encontrar la coordinación y la armonía

Se trata de la coordinación del gesto y de la palabra, de los diversos movimientos entre sí, de buscar la armonía y la unidad de sí mismo. Permite que la voz arraigue en el cuerpo, que el gesto pueda investir el espacio.

Es igualmente bueno para los niños y para aquellas personas cuyos movimientos corporales carecen de armonía y son torpes.

Otra concepción de la armonía se encuentra en el sentido de ahorrar esfuerzos inútiles.

6. Estar bien

La liberación, la aceptación, la sensación, la coordinación o la modificación del cuerpo fomentan, además, un estado a menudo calificado de bienestar, sentirse bien en su cuerpo, estar a gusto.

Este vocabulario invoca sobre todo una cualidad particular de las sensaciones y emociones del cuerpo. Es difícil dar una definición de bienestar, puesto que podrán darse

infinidad de casos. Pero dentro de la expresión corporal se trata de encontrar situaciones de comprensión del funcionamiento del cuerpo, de hacer el análisis del por qué uno no está a gusto en su cuerpo a veces, y de reflexionar sobre los cambios necesarios para modificar la vivencia del cuerpo. En los niños se trata de que no rechacen su cuerpo, de hacerlos sentir a gusto con él a partir de que lo sientan a su cuerpo capaz, hábil, flexible y no torpe.

El bienestar puede también expresarse en términos de experimentar el placer, lo cual apunta a un objetivo de goce más preciso y a una instancia más fuerte.

7. Experimentar el placer

Quizá sea esta dimensión fundamental de la actividad elegida la que desempeña un papel importante en el trabajo corporal. Elegida, fuente de placer y de armonía entre el yo y sí mismo, su pulsión y su realización. Placer que proviene también de la presencia de los demás.

De este modo, el placer, establecido como uno de los acompañantes de la actividad corporal, puede llegar a ser un objetivo con vistas a captar las fuentes en uno mismo y poder encontrarlas de nuevo en otras partes.

8. Dominar el cuerpo

Dominar es la palabra más usada precisamente para significar un objetivo no momentáneo, sino aquel por el que, gracias al trabajo en sí mismos, los participantes descubrirían sus recursos y podrían utilizarlos a su arbitrio.

A este respecto, una práctica nueva puede dar lugar a un descubrimiento. Buscar la mayor rapidez y la mayor lentitud de un gesto, buscar los gestos y posturas más replegados así como los más abiertos, buscar la flexibilidad, la relajación o la espontaneidad en el movimiento, encontrar diversas maneras de ocupar el espacio estando atento a las distancias con las cosas y los seres, encontrar los diversos niveles de intensidad de la voz, saber asegurarla y hacerse oír a gran distancia. Este dominio consistirá también en existir ante los demás.

Esta cuantificación sería encontrar su máximo y su mínimo en las dimensiones corporales, da la medida del tema del dominio que alcanza la posibilidad de dosificar, según se desee, entre su máximo y su mínimo, la existencia corporal.

9. Crear con el cuerpo

Al igual que Pastor y Santiago, Salzer considera la creatividad como uno de los objetivos que se persiguen. Esta búsqueda encierra diversos niveles a los que podrían responder todas las actividades de improvisación, según la utilización efectuada y que se pueden exponer de la siguiente manera:

A. *Diversificación de los comportamientos personales*

a. Crear lo no habitual y hacer que el cuerpo pueda hallar ahí respuestas que la satisfagan.

b. Decir dejar que salga a la luz la imaginativa, los tiempos de regresión, lo que parece irracional, la puesta en acto de estos fantasmas, la espontaneidad creadora en bruto.

c. Buscar a través de estos balbuceos el descubrimiento de otros modelos posibles. Se trata de la práctica de nuevos gestos, de nuevas posturas, de otras imágenes mentales y de otros personajes que emergen de sí mismo. Son nuevas imágenes del yo.

B. Objetivo de una realización estética, artística.

En este caso se trata de la búsqueda deliberada de una producción.

C. Objetivo de una producción económica

Serían las realizaciones corporales utilizadas industrialmente y comercialmente en la realización de técnicas de creatividad, resolución de problemas de nombres, de formas, de productos, de búsqueda de ideas y de procedimientos que creen o modifiquen los productos u organizaciones existentes.

Las actividades corporales tienen cabida o bien como actividades previas, que permiten cierta relajación y autorización recíproca de miembros del grupo de creatividad a desinhibirse ante los demás o bien como medio directo de creación.

En otros grupos puede existir el proyecto de hacer descubrir, ya sea en la vida de grupo, ya sea en el contenido de estas decisiones corporales, otras maneras de vivir conjuntamente, elaboraciones de alternativas interpretadas antes de transponerlas al exterior.

10. Comprender el sentido para sí mismo

Se trata de articular la exploración corporal consciente e inconsciente con un dominio riguroso. ¿Cuáles son, por ejemplo, mis asociaciones, mis recuerdos clave, que reconoceré no por el pensamiento, sino por los impulsos del cuerpo? No hay que analizar mentalmente. Es nuestro cuerpo el que no ha olvidado, nuestros ojos los que no han olvidado y los que nos harán comprender por qué sentimos de determinada forma, pues es en nuestro cuerpo donde se encuentran esos recuerdos.

Sin embargo, en esta búsqueda del sentido podemos observar al menos dos objetivos diferentes:

1. El sentido inmediato en relación a la situación.

2. El sentido histórico en relación a la persona, el cual explica, para ella, el por qué de tal comportamiento, en este instante y en esta situación.

B) Yo y los demás

Al igual que para otros autores, para Salzer es importante la relación de los demás consigo mismo, uno de los objetivos de la expresión corporal es que esta relación mejore.

1. Percibir el cuerpo de los demás

El análisis corporal y la observación cuidadosa del cuerpo de los demás podrían ayudarnos a descodificar infinidad de signos habitualmente percibidos, pero no clarificados y muchas veces mal interpretados.

2. Descubrir cómo el propio cuerpo es percibido por los demás

Este objetivo responde al placer narcisista, a la sed inmensa de deseo de agradar. Sus fuentes manan del deseo fundamental de ser reconocido, de encontrar los contornos de la propia identidad, de ser amado o amada.

También se trata de infinidad de comportamientos de la vida cotidiana manifestados a través de puestas en situación corporales, por las que recibimos informaciones sobre nuestra manera de ser.

3. Reconocer la diferencia entre el sentido para mí y el sentido para los demás.

El primer resultado de los intercambios es hacer que aparezca la diversidad de luces aportada por cada uno sobre un mismo acontecimiento, por ejemplo en cada sesión de Expresión corporal cada uno en el grupo ha sido testigo de una realidad común en el transcurso del tiempo no verbal de improvisación, de estructura propuesta, pero la interpretación que cada uno hace de esa situación es distinta. Es el tiempo silencioso de observación y de impresiones el que a veces falla para este análisis en otros grupos verbales.

La actividad global así conducida se convierte entonces en una escuela de tolerancia, si es reconocida la diferencia de percepción.

4. Aprender a significar con el cuerpo

Uno de los objetivos que se busca es emitir mensajes comprensibles, se trata de buscar deliberadamente que uno o varios interlocutores sientan o comprendan determinadas cosas, esto puede ser de distintas formas:

a) La utilización del cuerpo como equivalente de las palabras. Este registro es relativamente limitado. Se trataría de la traducción "palabra por palabra" del signo compuesto de letras en signos gestuales codificados.

b) La utilización del cuerpo como traducción gráfica de la palabra. Regularmente las palabras hablan de una realidad siempre ausente y el cuerpo se convierte en una referencia. Si se puede encontrar una manera de decir por medio de la experiencia del cuerpo, el niño o el adulto podrá pasar de una referencia conocida a la comprensión nueva.

c) La utilización del cuerpo como complemento emocional y afectivo con que la palabra se matiza. Cuando el cuerpo transmite la palabra, puede añadir y modificar el sentido mediante:

- El sonido de la voz
- La mímica
- La estatura
- El ritmo
- La rapidez o la lentitud
- La intensidad de fuerza del gesto al formar el dibujo en el espacio
- Las acciones paralelas en el momento de expresarse
- El espacio recorrido al andar
- La mirada

La persona utiliza su propio cuerpo para amplificar, reducir, contradecir, dar emoción a lo que dicen las palabras.

No se trata de analizar cada gesto y postura, cada mímica y cada entonación, sino de saber que existe y que podemos recurrir a este análisis en un momento de conflicto o de comunicación difícil, para comprender a qué nivel se reacciona.

7. Encontrar de nuevo a los demás

Este objetivo viene definido por una serie de cualidades del encuentro que, según los grupos, pueden darse en los siguientes aspectos:

- La sinceridad.
- La manera de resolver los conflictos por la expresión autorizada de las emociones y de los sentimientos negativos y positivos.
- El afecto y el bienestar.
- El respeto y reconocimiento del otro.
- El placer compartido.

8. Hacer surgir aquí lo que no puede decirse en otra parte o de otra manera

La actividad centrada en el cuerpo permite decir por medio del cuerpo lo que no puede expresarse ante el entorno y las reglas institucionales en que uno se encuentra. Se trata de todo lo que ha sido enterrado bajo el caparazón del carácter, y que no ha podido ser exteriorizado.

Lo importante es decirlo a otro, exteriorizarlo delante de otro, de manera que se pueda ser recibido, comprendido reconocido por otro. Es la dimensión de la transferencia. La posibilidad de haber podido hacer admitir el propio grito o la propia historia a la gente presente que, en el fondo, reemplazan a los personajes, a las figuras (paterna, materna y otras) ante cuya presencia no estaba permitida su expresión, es aquí una realidad, que surja y sea reconocida viene a ser como un acto de reparación, de cicatrizar la herida, de renacimiento.

Como vemos los objetivos de los distintos autores difieren en algunos aspectos, uno son más amplios que otros pero finalmente todos hacen referencia y le dan gran importancia a lo que se refiere a la toma de conciencia de nuestro propio cuerpo y a partir de esta concientización y sensibilización dominarlo y tener un mejor control de él y, de esta forma

expresarnos y vivimos de una manera más íntegra. El acercamiento que se logra con el cuerpo a partir de la Expresión corporal ayuda a la aceptación y confianza en uno mismo, así como a sentir más con nuestro cuerpo y perder el miedo a sentir y expresarnos.

Todos los autores concuerdan en que se trabaja la relación con uno mismo al igual que la relación con los demás, la forma en que nos vemos y en que creemos que nos ven los demás queda cuestionada y se trabaja sobre ella. La relación con los demás se trata de mejorar a partir de la aceptación de uno mismo, de una expresión más adecuada de quien somos nos volvemos personas más receptivas de lo que son los otros, estamos más atentos a lo que nos dicen los otros a través de su cuerpo, finalmente para llegar a ser más tolerantes con el mundo y con nosotros mismos.

1.5 IMPORTANCIA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Como mencioné al principio de este capítulo, hemos perdido contacto con nuestro cuerpo y en consecuencia con quien somos, estamos bajo la influencia de diversos estímulos agresivos que nos acosan como: el estrés, la ansiedad, el enajenamiento, y estas actitudes de desorden e inadaptación las vemos cada vez con mayor frecuencia en los niños influenciados por los adultos y por su entorno.

Por lo anterior es importante prever la utilización de medios apropiados para ayudarlos a resistir las condiciones de vida que padecen y evitar las consecuencias que perturban su desarrollo, es decir, ayudarlos a que no pierdan contacto consigo mismos, que se expresen de la mejor manera posible, expresando lo que realmente quieren y de una forma en que el otro le comprenda desde que son chicos.

A pesar de que la expresión corporal es algo natural en todo ser humano, el retomarla y enseñarla es importante ya que las personas corremos el riesgo de encerrarnos en comportamientos estereotipados, forzados por las convenciones sociales a unas condiciones de vida que nos ponen en dificultades, quitándonos la posibilidad de expresarnos libremente y de conservar el contacto con nuestro universo corporal. Pero las formas de comunicarse de los niños no son tan estereotipadas por lo que es importante que desde esta edad no pierdan esa capacidad de expresión sino que al contrario, se estimule.

La regla de oro de la educación de la Expresión corporal es ser inflexible con todo estereotipo. Hay que trabajarse hasta que aflore naturalmente el movimiento propio, el gesto genuino, el tono de voz personal, la palabra creadora. Y, una vez que esto aflora, trabajarse hasta hacer de ello nuestro modo espontáneo de ser (Santiago, 1985).

En la cultura occidental, cada vez más se reivindica el derecho del cuerpo, el derecho al ejercicio físico, el derecho a cultivar el cuerpo, el derecho al bienestar físico, el derecho a desarrollar el cuerpo. En suma, la civilización que hasta hace poco era una civilización contra el cuerpo, una represión del cuerpo, parece transformarse en una civilización del cuerpo, la antigua cultura negativa del cuerpo parece convertirse en una cultura positiva, afirmativa del cuerpo. A partir de esta reivindicación del cuerpo, se ha podido trabajar y acercarse a él de distintas formas, una de ellas es la Expresión corporal, importante porque permite un autoconocimiento, una mejor conciencia de lo que nuestro cuerpo es.

Uno de los objetivos que persigue la Expresión corporal, como se vio antes, es la integridad de la persona, es decir, que la persona sea capaz de percibirse, de sentirse, de pensarse y de expresarse no sólo sirviéndose del cuerpo como un instrumento sino siendo su cuerpo, sintiéndose como parte de él y no sólo sintiéndolo como un objeto al que no se le conoce muy bien. Por lo tanto, quien quiera "vivir mejor" debe experimentar, por lo visto, más intensamente su corporeidad, para amoldarse mejor al mundo y a la sociedad que lo circunda.

Las dificultades, las deformaciones y las faltas de armonía de expresión corporal han sido en gran parte adquiridas, aunque de manera inconsciente. Al reintegrarlos en la conciencia pueden ser reconocidas y modificadas para una apropiada acción voluntaria.

El conocimiento del cuerpo puede ampliarnos nuestro mundo de gran modo. Pero esa experiencia no es precisamente unívoca, es decir, vivir el propio cuerpo no es sólo asegurarse su dominio o afirmar su potencia sino que también es descubrir su servidumbre, reconocer su debilidad, conocerlo tal cual y sobre todo aceptarlo, pues así nos aceptamos a nosotros mismos.

La conciencia del cuerpo es la condición y el instrumento del autoconocimiento. En toda búsqueda de desarrollo personal es de suma importancia clarificar y afinar la imagen de nuestro cuerpo, el conocer los errores en la manera como nos percibimos constituye el punto de partida de todo trabajo sobre la forma y las posiciones del cuerpo.

La Expresión corporal permite precisamente este acercamiento al cuerpo que tanto necesitamos, pues precisamente, al cuerpo se le deja hablar, ya no se habla más de él, en los niños esto es de suma importancia pues si desde pequeños se les permite tener este contacto con su cuerpo y tener una mejor conciencia de él serán personas más completas.

En esta perspectiva, y como lo explica Le Du (1987), la liberación corporal se orienta a dejar de lado el control y hacia el abandono de las actitudes convencionales establecidas para reanudar el contacto con fuentes actualmente sepultadas en la arena. Lejos de encarar la expresión corporal como una escuela de expresión que utiliza técnicas de aprendizaje, se arrumbará todo lo que se presenta como perfeccionamiento de gestos aprendidos, considerándolo como rastro institucional e impuro que estigmatiza los cuerpos. En el adulto, se trata de volver a encontrar en nosotros el cuerpo del niño, antes de que quede prohibido su goce y codificada su expresión, y en el niño se trata de que el cuerpo no caiga en el olvido sino que por el contrario, tener conciencia de él para que ayude al desarrollo personal del niño.

En los talleres de expresión corporal se roza muy a menudo el despertar de un apego a objetos que representan muy de cerca los objetos primarios y sobre todo una modalidad de ese apego que recuerda en forma singular la relación imaginaria arcaica. Se intenta volver a un comportamiento sincero, natural, sin la mediación de las palabras, sin código, anterior a las convenciones y que eludiría las compulsiones sociales.

El trabajo de la Expresión corporal, según Le Du (1987), trata de evitar la represión, que surge en las situaciones angustiosas o en las situaciones que implican una fuerte carga emocional, incluso en el goce, todas las situaciones en las que el cuerpo se encierra, se reprime, de este modo tanto el placer como el dolor desconocen su verdadero objeto, pues el objeto deseado y buscado es el que se encuentra reprimido, alejado de la conciencia.

Para Le Du (1987), a partir de una experiencia de entrar en un taller de Expresión corporal analítica, uno de los procesos más interesantes que se da es el de la regresión. Regresión que significa volver a lo que era el cuerpo antes de que entrara al mundo simbólico, regresión al cuerpo real con el que el bebé tenía contacto antes de que se le diera un nombre.

En un taller de Expresión corporal no se trata de controlarse, de tomar distancia sino, por el contrario, de dejarse ir, por eso el adulto vuelve a encontrar algo del cuerpo del niño. Esta forma de encarar la liberación del cuerpo quiere ser deliberadamente regresiva, pero considerando que esta regresión se percibe como un progreso, pues nos acerca a nuestro cuerpo real, el que se expresa sin codificaciones, sin convencionalismos.

La regresión que se da en los talleres busca regresar a lo que éramos completos, donde no había carencia, en donde el contacto que teníamos con nuestro cuerpo era sin mediación alguna, sólo a través de la percepción. Todavía el cuerpo no entraba al campo de lo simbólico, no había carencia en el cuerpo producida por darse cuenta que la madre y él eran personas distintas, que cada uno tenía un nombre diferente.

El cuerpo del niño empieza a entrar en el campo de lo simbólico a partir de que en el espejo el niño ve su imagen, pero también la imagen de otro, su padre o su madre que lo sostiene, que juega con él y que lo llama por su nombre. En el mismo instante en que está a punto de quedar atrapado en su imagen material como un objeto del mundo del cual no se diferenciaría, alguien lo llama y se da vuelta. Se contempla una vez más en el espejo y se vuelve hacia quien lo llama, en ese movimiento repetido de desprendimiento se comienza a elaborar una identidad.

El nombre es el lugar simbólico, el lugar del sujeto en que se producen la ruptura y la inversión. El niño ya no ve la imagen de su cuerpo, el conglomerado de sus miembros, ve a "Pedro" o a "Ana", ve el nombre que escucha. La voz del otro, es portadora de la ley que prohíbe la identificación imaginaria con la imagen del cuerpo, en adelante inconsciente, borrado. La voz del otro que lo nombra, permite al bebé entrar al campo de lo simbólico, del lenguaje verbal.

De este modo se crea un distanciamiento entre la simbolización del sujeto en el nombre y el orden de las cosas materiales. Este distanciamiento al permitir una liberación de la fascinación de la cosa, de la confusión con la imagen de sí mismo, arrastra al sujeto por el camino del renunciamiento a ser la cosa, para no hacer más que verla o tenerla, a ser el nombre de la cosa que ve en el espejo más ya no existe la relación directa con la "cosa".

Todo ocurre como si el sujeto, al llamarse "Juan" en el discurso, tuviera acceso al enorme beneficio de ocupar un lugar en los circuitos de intercambios sociales, pero a costa de renunciar a la inmediatez de la coincidencia de sí mismo. La palabra exige el asesinato de la cosa.

En un taller de Expresión corporal, la prohibición de cualquier verbalización, al establecer lo que se llama "el lenguaje del cuerpo", que es tan sólo inmediatez imaginaria, instaura en realidad una represión de lo simbólico e instala a los participantes en un marco en el que el único recurso al que pueden acudir es la regresión.

Lo que se produce en un taller de Expresión corporal analítica es que tanto por la dinámica que se da en el grupo como por los ejercicios, las personas sienten que la carencia

ya no existe, es decir, ya no hay separación entre la cosa y él. Para Le Du (1987) no existen dudas de que el trabajo de grupo puede producir una regresión a ese nivel.

Por lo anterior Le Du (1987) explica en su libro "El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la Expresión corporal", que al comenzar un curso, uno de los deseos de los participantes es evitar la mutilación de la cual se queja el cuerpo debido a experiencias negativas respecto a él. Los voluntarios que se dan cita en el curso acuden a éste para volver a ser enteros, para evitar la carencia que sienten por la falta de integración de su personalidad.

Este cuerpo del que habla Le Du, al igual que el psicoanálisis, es un cuerpo que se construye y se vive a través de la relación que se establece con la madre, pero también existe el cuerpo médico, fisiológico, el que trata de darnos una explicación más objetiva de lo que es el cuerpo, pero que en ocasiones nos aleja de lo que realmente es. La medicina, y en particular la anatomía, regularmente trata con un cuerpo descongelado, separado en partes, en disecciones, en órganos con determinadas funciones, o sino, en un cuerpo que funciona o no, pero pocas veces se le concibe de otro modo.

Pero finalmente, como explica Le Du (1987) nuestra anatomía es una "anatomía fantástica", continuamente en construcción, porque a diario se inscriben en nosotros los rastros de nuestras propias experiencias, porque en nosotros se almacenan inconscientemente satisfacciones y frustraciones, las experiencias arcaicas encuentran en ella un lugar de elección. Por otra parte, esas experiencias están ancladas en acontecimientos reales pero también en otros fantaseados, producidos por lo imaginario como defensas o compensaciones.

Lejos de lesionar y desfigurar la configuración original de nuestra experiencia corporal, la posición psicoanalítica le restituye lo que la anatomía, como saber objetivo, le había quitado. En efecto, la anatomía se constituyó sobre el modelo de un cuerpo muerto, inmóvil, enteramente visible en todos sus órganos exteriores e interiores y, por lo tanto, disecable; en suma, la anatomía se constituyó sobre la imagen del cadáver. Abordar el cuerpo en su imagen de cadáver implica a la vez un menoscabo y una proyección, menoscabo porque junto con la vida, la duración y la sexualidad, el anatomista priva el cuerpo de su aura subjetiva e imaginaria, que permite al individuo afrontar el enigma de su existencia y la perspectiva de la muerte, el cuerpo queda desarraigado de sus mitos y vaciado de sus misterios.

La medicina, olvida que detrás de este cuerpo que es un objeto anatómico y fisiológico, se disimula un cuerpo de infancia, el cuerpo imaginario del deseo. Fue ese cuerpo lo que sepultó la medicina convertida en enciclopedia científica y técnica.

Pero también no podemos perder de vista que si el cuerpo humano es una "realidad", tan material como fantaseada, su anatomía, su fisiología, dependen tanto de lo imaginario como de la descripción positivista de las ciencias de la naturaleza.

Debido a esta concepción que se tiene del cuerpo como meramente fisiológico, el cuerpo imaginario queda en el olvido de nuestra conciencia pero no de nuestro ser, por eso, como lo explica Le Du existe el lapsus corporal. El lapsus corporal se da cuando lo que la palabra dice es distinto de lo que el cuerpo expresa, cuando nuestro cuerpo deja ver nuestro verdadero sentir, a pesar de la palabra.

En sesiones de Expresión corporal, lo que se intenta es que precisamente al cuerpo se le deje hablar, se le da más importancia a lo que dice el cuerpo, es la palabra del cuerpo

lo que importa y de este modo el lenguaje del cuerpo nos acerca más a nosotros mismos a ser conscientes de lo que nuestro cuerpo es y siente, cuando nos damos cuenta que la palabra nos puede engañar, pero nuestro cuerpo no, pues ahí está guardada toda nuestra historia, nuestra relación con la madre y con los otros.

Una de los aspectos más importantes de la expresión corporal es precisamente que al cuerpo se le deja hablar, ya no se habla más por él, ya no se le intenta explicar sino que se vive directamente, se reinstaura la relación arcaica que se tenía de él, pero no para quedar instalada en ella, sino que esta regresión sirve para conocernos más.

Otro de los aspectos que se trata durante las sesiones de Expresión corporal es la relación con las otras personas, lo que la hace sumamente valiosa. La relación de nuestro cuerpo con el otro estriba en que nuestro cuerpo es un constante llamamiento al cuerpo de otro y una constante referencia a él, pues la mirada de ese otro me valora como objeto digno de ser amado, en suma, me juzga. De este modo, la mirada y el juicio de los demás nos arrebatan nuestro cuerpo y nos lo moldean a su antojo.

Nuestras actitudes no sólo surgen a partir de lo que soy sino que por ejemplo, la sonrisa en cuanto expresión se relaciona no sólo con mi propia actitud afectiva, sino también con la expresión real percibida en la fisonomía de mi interlocutor y además y simultáneamente con la expresión eventual que yo espero, que deseo provocar y a la cual respondo de antemano. Verdad es que la expresión corporal me expresa a mí, pero sólo en la medida que esa expresión nace del eco provocado y suscitado en el cuerpo de otra persona.

Y no sólo es la relación con el otro la que marca la vivencia de mi cuerpo sino también la cultura se adueña de la expresión corporal para convertirla en su propio lenguaje. La expresión del individuo está modificada por el valor que le dan a la mirada y el juicio de los demás.

La sociedad, en virtud de su mirada y de los valores que proyecta, modela nuestra forma corporal y nuestra expresión corporal. Resta ahora preguntarnos si la sociedad no va aún más allá y no invade la totalidad de nuestro cuerpo, con lo que le conferiría una estructura social y lo elevaría a la categoría de mito cultural.

El juicio social, y, por consiguiente, los valores que éste supone no sólo condicionan nuestro comportamiento por obra de la censura interior que ejercen y por los sentimientos de culpabilidad que suscitan (y, conjuntamente, por los ideales sublimados que proyectan y promueven), sino que además estructuran indirectamente nuestro cuerpo mismo en la medida en que gobiernan su crecimiento (con normas de peso o estatura, por ejemplo), su conservación (con prácticas higiénicas y culinarias), su presentación (cuidados estéticos, vestimentas, etc.) y su expresión afectiva (signos emocionales).

En suma, todos nuestros movimientos fundamentales, adquiridos precozmente durante la niñez, lo que los filósofos escolásticos llaman *habitus* (diferentes de las costumbres, que son hábitos fijados en gestos particulares y personales), son de naturaleza social en la medida en que los estructura y transforma la sociedad con sus costumbres, sus normas, su educación, sus modelos culturales, en definitiva, sus valores propios.

Para cada sociedad, el cuerpo humano es el símbolo de su propia estructura, obrar sobre el cuerpo mediante los ritos es siempre un medio, de alguna manera mágica, de obrar sobre la sociedad. Para comprender la polución corporal hay que tratar de remontarse a los

peligros reconocidos en este o aquella sociedad y ver a qué temas corporales corresponde cada uno de esos peligros. Como lo dice Bernard (1985): "el cuerpo es el símbolo de que se vale una sociedad para hablar de sus fantasmas".

Sólo se puede hablar del cuerpo a través de la diversidad de los discursos simbólicos formulados por cada cultura en los diferentes momentos de la historia humana, es decir, a través de los innumerables mitos que las culturas forjaron para expresar sus fantasmas.

Los mitos religiosos, médicos, filosóficos e ideológicos son mitos que asedian de manera más o menos consciente nuestro pensamiento y que dibujan en cada uno de nosotros una imagen del cuerpo que nuestros fantasmas personales y la cultura en la que vivimos modifican, enriquecen o empobrecen a su antojo. El hombre contemporáneo proyecta en su cuerpo y busca en él no sólo los paraísos perdidos de su infancia, sino también los espejismos suscitados por las innumerables mutaciones de su cultura, sin dejar de abrigar la esperanza de poder algún día dominar su cuerpo y conocer sus ilusorios secretos.

La realidad corporal, viva y concreta, aprehendida cotidianamente en la experiencia inmediata de nuestras sensaciones, afectos y actos personales, se diluye y, de alguna manera, se extravía en mitologías cuya significación corresponde a la cultura que nos nutrió.

El cuerpo que vivimos no es nunca verdaderamente y por entero nuestro, así como tampoco es nuestra del todo la manera en que lo vivimos. La experiencia corporal de cada cual está penetrada de parte a parte por los demás y por la sociedad que ha de entenderse como fuente, órgano y apoyo de toda cultura.

La cultura, no sólo ha contribuido a que nos alejemos de nuestro cuerpo, sino que lo ha transformado en el cuerpo que la sociedad necesita y espera, poniendo trabas para su expresión natural y llenándolo de convencionalismos, a veces necesarios, pero que coartan nuestra posibilidad de saber quiénes somos o por lo menos de tener conciencia del papel que juega la sociedad en nuestro cuerpo.

La Expresión corporal lo que intenta es acercarnos de nuevo a lo que somos en lo más íntimo, a vivenciarnos en la totalidad de nuestro cuerpo y nuestra mente, en los niños la experiencia de participar en un taller de Expresión corporal es sumamente rica porque a esta edad los niños no están todavía tan llenos de convencionalismo ni de represiones, pueden vivir su cuerpo de manera más cercana aunque no consciente. Lo que permite la expresión corporal en el niño es acercarse a su cuerpo de manera consciente.

A partir de su trabajo con los niños Paloma Santiago (1985) ha confirmado que los niños que han realizado sesiones de expresión corporal, en general, reflejan estar por encima de los que no lo han hecho en cuanto al dominio del espacio, la capacidad de colaboración, a la capacidad reflexiva y a la capacidad de expresión verbal y en cuanto a su iniciativa personal.

La actuación en el marco de la expresión corporal en los niños tenderá sobre todo a hacer emerger y a mantener su manera de actuar y de ser por medio de movimientos espontáneos.

Cuanto más precoz sea la intervención, menos tiempo habrá tenido el niño de perder o de transformar ese lenguaje natural por excelencia que posee sin necesidad de aprendizaje. Por ello parece interesante situar el empleo de medios apropiados a partir de la

edad de preescolar, en esa etapa tan importante para la socialización y los primeros aprendizajes escolares, período decisivo que no debe reducirse a un adiestramiento, a un conjunto de imitaciones.

Esto puede suponer un largo y arduo aprendizaje. Más largo y más arduo cuando más tarde se inicie.

Para lograr este aprendizaje, no hay que olvidar que la expresión corporal debe ser un acto eminentemente volitivo, por lo tanto, se debe favorecer, el que se presente de una manera libre, abierta, desinhibida, invitar a que se manifiesten los diferentes matices afectivos sin prejuicios, de tal manera que se descubran y redescubran sensaciones en cada una de sus diferentes etapas, las cuales serán producto de una plena aprehensión del ritmo, espacio, tiempo y equilibrio, que derivarán en un mejor autoconocimiento durante el cual de manera dialéctica se genera y se libera energía y se potencializarían las acciones a través de las que manifiesta la expresión (Muñoz, 1999).

Lo que se trata de comprobar con esta investigación es si a partir de este mejor autoconocimiento logrado con la expresión corporal se ve influida la psicomotricidad, el esquema corporal y otros aspectos de la personalidad de los niños de manera positiva, por lo que el capítulo 2 hablará precisamente de una de estas variables: la Psicomotricidad.

2. PSICOMOTRICIDAD

En este segundo capítulo se hablara acerca de todo lo relacionado con la psicomotricidad, empezando por sus antecedentes, por la lucha constante entre el tratar de dividir el cuerpo y la mente entendiéndolos como cosas separadas, se darán varias definiciones a partir de las cuales el concepto de psicomotricidad se entenderá como la unión entre la mente y el cuerpo y las implicaciones de entender al ser humano de esta forma, después se explicarán ampliamente cada uno de los elementos que conforman la psicomotricidad y finalmente se dará una breve explicación del desarrollo de la psicomotricidad en el niño así como una escala de desarrollo.

2.1 ANTECEDENTES

El estudio del movimiento humano se ha hecho desde dos perspectivas. Da Fonseca (2000), en su libro *"Estudio y génesis de la Psicomotricidad"* principalmente habla de dos tendencias extremistas, una organicista y otra psicogenética. La primera considera al movimiento como el resultado final de la actividad de tres sistemas: el sistema piramidal, que efectúa el movimiento voluntario-ideocinético, el sistema extrapiramidal, que asegura la actividad automática-teleocinética y el sistema cerebeloso, que regula el equilibrio del movimiento. La segunda tendencia minimiza los aspectos neurofisiológicos y considera el movimiento como elemento determinante de los procesos físicos.

Al analizar estas dos tendencias de abordar el estudio del movimiento humano llega a la reflexión de que la explicación del movimiento no se puede satisfacer con una visión anatómica o mecanicista, pues se encubre el problema cuando se estudian huesos, articulaciones y músculos y no se aborda el significado del movimiento como comportamiento, o sea, como relación consciente e inteligible entre la acción del individuo y la situación circunstancial.

El estudio del movimiento humano no se debe hacer desde un punto de vista organicista pues se dejan de lado muchos aspectos de gran importancia, como todas las funciones psicológicas que intervienen para que este movimiento adquiera significado e importancia y para que se vuelva humano realmente.

Además, el movimiento que se da con el cuerpo, marca el desarrollo cognoscitivo, ya que es a través del movimiento como el entorno alcanza el pensamiento, y no sólo afecta al pensamiento sino también a la vida emocional y personalidad del ser humano.

Por lo anterior es inconcebible percibir al hombre sin entorno, es también inconcebible percibir al hombre sin movimiento, y a partir de esta reflexión surge la psicomotricidad, para unir precisamente lo que siempre ha estado unido.

Al igual que Da Fonseca, Pastor (1994) opina que el concepto de psicomotricidad aparece como resultado del intento de superar el modelo anatomoclínico, el cual carecía de bases suficientes para explicar ciertos fenómenos patológicos.

El comienzo del proceso histórico de la evolución de la psicomotricidad se sitúa en Francia en el siglo XIX, con el desarrollo y los descubrimientos de la neurofisiología empieza a conocerse que hay disfunciones graves sin que el cerebro se encuentre lesionado, o bien

sin que la lesión se halle localizada claramente. Las primeras investigaciones que dan origen al campo psicomotor corresponden a un enfoque eminentemente neurológico.

Dupré (cit. en Maigre, 1976) sería quien impulsaría estas investigaciones al publicar en 1907 en la "*Revue de Neurología*" lo que definió con el nombre de "Síndrome de Debilidad Motriz". Dupré aparece como el primer enunciador de la ley de psicomotórica que domina toda la neuropsiquiatría infantil. Para él, hay un paralelismo estrecho entre el desarrollo de las funciones motoras, el de las capacidades de acción y el de las funciones psíquicas. Estas correlaciones que existen en toda la evolución del niño normal son más evidentes todavía en los trastornos del desarrollo, ya sea en la sintomatología aparente motora, intelectual o afectiva.

De acuerdo con G. Guilmain (1935, cit. en Jiménez Ortega, et. al., 1995), el interés por estudiar la psicomotricidad se inició a principios del siglo XX. Este autor empezó las investigaciones sobre el tema y lo hizo en cuatro direcciones que pueden parecer distintas, pero a la vez se complementan:

- La elaboración del síndrome de debilidad motriz y las investigaciones sobre las relaciones entre ésta y la debilidad mental.
- Las investigaciones sobre la función de las funciones motoras y sobre el test de desarrollo de la habilidad manual y aptitudes motrices en función de la edad.
- Estudios de la predominancia lateral y trastornos perceptivo-motrices relacionándolos con los problemas de aprendizaje en niños normales.
- Búsqueda de las relaciones existentes entre el comportamiento psicomotor de un sujeto y los principales rasgos de su carácter. Elaboración de test para determinar características afectivo-motrices.

En 1925, Wallon (cit. en Rodríguez Nava, 2003) se ocupa del movimiento humano y le da una categoría fundamental como instrumento en la construcción del psiquismo. Relaciona el movimiento con lo afectivo, lo emocional, el medio ambiente y los hábitos del niño. Así, para este autor, una acción recíproca entre movimiento, emoción, individuo y medio ambiente, delinean un primer momento del campo psicomotor: es el "paralelismo" y, por tanto, de la relación entre el cuerpo expresado básicamente en el movimiento y la mente expresada en el desarrollo intelectual y emocional del niño.

Toda la obra de Wallon (1971, cit. en Maigre, 1976) ha intentado mostrar la importancia del movimiento en el desarrollo psicológico del niño. Ha puesto en evidencia que, antes de utilizar el lenguaje verbal para hacerse comprender, el niño hacía uso en principio de los gestos, es decir, movimientos en conexión con sus necesidades y situaciones surgidas de su relación con el medio.

Para Wallon, el movimiento prefigura las diferentes direcciones que podrá tomar la actividad psíquica. Si el movimiento es el factor esencial del desarrollo psíquico del niño, sí posee una significación en sus relaciones con otro, influencia del mismo modo su comportamiento habitual y deviene un factor de su temperamento.

Esta comprobación ha conducido a Wallon a definir ciertos síndromes de insuficiencia psicomotora y a establecer la primera relación entre trastornos psicomotores y trastornos del comportamiento.

Encontramos, asimismo, en Piaget (1962, cit. en Maigre, 1976) la puesta en evidencia de que la actividad motora y la actividad psíquica no son realidades extrañas. Sin embargo, esta unidad funcional adquiere una significación distinta.

En efecto, Piaget es un lógico y no se interesa tanto en la unidad del ser como en la explicación de los fenómenos implicados en la organización de las funciones cognoscitivas en el niño.

La organización cognoscitiva se construye en relación con la dinámica de la acción que, al repetirse, se generaliza y asimila los objetos nuevos (asimilación), varía y se adapta en función de la cualidad de los objetos (acomodación). La coordinación de la asimilación y de la acomodación constituye para el niño una nueva realidad del mundo.

Piaget (1962, cit. en Da Fonseca, 2000), también realza la importancia de la motricidad en la formación de la imagen mental y en la representación de lo imaginario. Lo vivido, integrado por el movimiento y por lo tanto introducido en el cuerpo del individuo, refleja todo un equilibrio cinético con el medio, que tras valorar las representaciones psicológicas del mundo da lugar al lenguaje.

En efecto, se verifica que la motricidad interviene en todos los niveles del desarrollo de las funciones cognitivas, en la percepción y en los esquemas sensorio-motores, parte esencial de la imagen mental, de las representaciones preoperatorias y de las operaciones propiamente dichas.

El dinamismo motor es, por tanto, el punto de partida de la construcción, o más bien de la elaboración de los diferentes datos expuestos de aquello que se ha convenido denominar inteligencia.

Guilmain (1948, cit. en Maigre 1976) ha sido el primero en extraer consecuencias reeducativas del paralelismo puesto en evidencia por Wallon entre el comportamiento general del niño y el tipo o comportamiento psicomotor, este es el tema de su libro *Fonctions psycho-motrices et troubles du comportement*, publicado en 1935.

Ha sido llevado a desarrollar y analizar los medios existentes para la observación de este comportamiento motor y psicomotor, observación que acaba de completar la del desarrollo mental, intentando por vías originales apreciar los componentes tónico-motores en relación con los trastornos del carácter. Esto fue el objeto de su segunda obra publicada en 1948, *Test moteurs et psycho-moteurs*

Guilmain determina un nuevo método de trabajo: la reeducación psicomotriz, que establece por medio de un modelo de ejercitaciones: ejercicios para reeducar la actividad tónica (ejercicios de mímica, actitudes y equilibrios), la actividad de relación y el control motor (ejercicios rítmicos, coordinación y habilidad motriz tendientes a reducir sincinesias).

Este primer acercamiento práctico entre la conducta psicomotriz y el carácter del niño fue utilizado posteriormente como modelo para distintas reeducaciones pedagógicas y psicomotrices.

Ajuriaguerra (1984, cit. en Rodríguez Nava, 2003), en la década de los 40's dentro de la Paidopsiquiatría, realizó trabajos importantes sobre el desarrollo psicomotor y psicológico del niño, mostró la importancia del medio sobre la evolución que, por otra parte,

está determinada por la genética y la maduración. Él menciona que la acción no es simple actividad motora, y que en el plano de las estructuras es un círculo sensitivo-senso-motor cuyo punto de referencia es el cuerpo.

Además el papel de la función tónica ha sido desarrollada por Ajuriaguerra, que se apoya a la vez en las ideas de Wallon y en las aportaciones del psicoanálisis: la función tónica es no sólo la base subyacente de la acción corporal, sino también un modo de relación a otro. La psicomotórica se convierte en un lenguaje, el primer modo de comunicación con el mundo alrededor de sí.

Siendo patólogo, Ajuriaguerra describe, a partir del estudio de ciertas perturbaciones psicomotoras, el estrecho lazo que existe entre tono y psicomotórica, así como su asociación al desarrollo del gesto y del lenguaje. En estas categorías nosológicas pone en evidencia, como ya había hecho Wallon, el lazo entre ciertos trastornos psicomotores y otros definidos por el comportamiento.

Para remediar estos trastornos, Ajuriaguerra y sus colaboradores han concebido una reeducación psicomotora inspirándose en las técnicas existentes de relajación y de cinesiterapia, de gimnástica y de psicoterapia, etc.

Otras fuentes de la noción psicomotórica pueden ser tomadas de otros trabajos que se refieren de una manera más o menos implícita a corrientes de pensamiento muy diversas, pero que implican siempre la unidad psicosomática.

a) *Los trabajos sobre el desarrollo psicomotor del niño pequeño.* Las diferentes aproximaciones respecto del desarrollo de niño pequeño, ya se trate de la descriptiva (A. Gesell), psicoanalítica (Spitz), experimental (Lézine), ponen en evidencia, todas ellas, el papel fundamental del desarrollo motor en la construcción de la personalidad infantil. Y este desarrollo motor es el resultado, a la vez, de la maduración nerviosa y de la experiencia vivida.

b) *Los trabajos de neuropsicología.* Se pueden encontrar ciertos orígenes del concepto de psicomotórica en los trabajos de neuropsicología, a lo cual se debe la importancia del estudio del cerebro, a la vez órgano y organización de nuestro cuerpo. El cerebro es el órgano de la sensibilidad consciente y la acción voluntaria.

c) *El yoga.* Por último, se pueden encontrar las fuentes de ciertos métodos o procedimientos en las técnicas de inspiración religiosa o filosófica de reducción de tensiones, y muy particularmente en el yoga.

Aunque el yoga y sus diferentes escuelas estén muy alejadas de nuestro pensamiento y de nuestras preocupaciones actuales concernientes a la unidad psicosomática de la persona, ciertas técnicas adaptadas a nuestras mentalidades han inspirado manifiestamente los métodos de psicomotórica como las nociones de equilibrio vertebral, de control de la respiración, de calma interior, de mínimo esfuerzo que son, sobre todo, observaciones de buen sentido, y las encontramos en numerosos métodos de educación corporal.

2.2 DEFINICIÓN

El desarrollo del cuerpo y de la mente no son cosas aisladas, más aún, el desarrollo de las capacidades mentales (análisis, síntesis, abstracción, simbolización, etc.) se logra sólo a partir del conocimiento y control de la propia actividad corporal, es decir, de la correcta construcción y asimilación de lo que se denomina el esquema corporal.

Para la psicomotricidad resulta claro que para obtener la capacidad de representación, análisis, síntesis y manipulación mental del mundo exterior, de los objetos, de los acontecimientos y de sus características, es imprescindible que tal análisis, síntesis y manipulación se hayan realizado previamente por parte del niño mediante su actividad corporal. El cuerpo, el movimiento y la acción son los elementos básicos de nuestro conocimiento y comprensión del mundo. El pensamiento se construye con la experiencia del movimiento y la acción.

Parece claro que no pueden separarse los diferentes aspectos (afectivos, cognitivos y conductuales) que configuran a la persona en su conjunto. Si hay algún elemento que aglutine estos aspectos es el movimiento, por ello surge la psicomotricidad como instrumento para entender, a partir del movimiento y la acción corporal, a la persona en su conjunto.

Esto resulta particularmente fundamental en los primeros 7 años donde el niño o la niña vive una fase privilegiada de globalidad que hace necesario que todas sus experiencias, para ser aprovechadas, deban partir de lo más próximo: su propio cuerpo.

Lázaro (2000) explica lo que es la psicomotricidad partiendo del significado literal de la palabra: psicomotricidad contiene el prefijo *psico*, derivado del griego *fixo*, que significa *alma o actividad mental* y el sustantivo *motricidad*, que alude a algo que es motor, que produce y tiene movimiento. El ensamblaje de estos dos términos se refiere, teniendo en cuenta el origen de las palabras, a la relación que existe entre el movimiento y la actividad mental, es decir, a la unión entre lo motor y lo psíquico, o dicho de otra manera, a la posibilidad de producir modificaciones en la actividad psíquica a través del movimiento.

Por lo tanto el vocablo Psicomotricidad alude a la unión de dos nociones cuyo significado, por una parte, nos hace reflexionar sobre los orígenes tanto del psiquismo como de la motricidad y de sus permanentes interrelaciones, y por otra parte, esta duplicidad y ambivalencia la hace situarse entre las ciencias humanas y las biológicas en la constante búsqueda de su identidad como disciplina científica.

Para otros autores, el prefijo *psico* es innecesario ya que para ellos el término motricidad lleva implícito las funciones psicológicas, es decir, no se puede hablar de movimiento sin pensar que el movimiento se da a partir y con el desarrollo de las distintas funciones mentales, así como va de la mano con la afectividad y vida emocional de la persona. Partiendo de las distintas definiciones se puede ver que algunos autores harán énfasis en el movimiento, otros en los aspectos cognoscitivos y otros más en la vida emocional, sin embargo todos tratan de integrar al ser humano en totalidad.

La psicomotricidad es un término que entiende al ser humano en su globalidad, no lo separa en partes, sino que integra todas las funciones motrices, cognoscitivas, afectivas de la persona para así entenderlo mejor desde su desarrollo hasta su comportamiento y los posibles trastornos que pueda haber en él. Varios autores, que se mencionarán a

continuación, precisamente describen la psicomotricidad, a partir de esta globalidad que somos.

Martínez y et. al. (1988) cuando hablan de psicomotricidad consideran primordialmente la globalidad del ser humano. Esta globalidad del niño manifestada por su acción que le liga emocionalmente al mundo, debe ser comprendida como el estrecho vínculo existente entre su estructura somática y su estructura afectiva y cognitiva.

Para García Nuñez y Berruezo (1995) la psicomotricidad trata de relacionar dos elementos hasta ahora desconectados, de una misma evolución, el desarrollo psíquico y el desarrollo motor. Parte, por tanto, de una concepción del desarrollo que hace coincidente la maduración de las funciones neuromotrices y de las capacidades psíquicas del individuo, de manera que ambas cosas no son más que dos formas, hasta ahora desvinculadas, de ver lo que en realidad es un único proceso.

Para García Nuñez Y Fernández Vidal (1999), el término psicomotricidad indica interrelación entre las funciones psíquicas en el ser humano. La psicomotricidad es la técnica o conjunto de técnicas que tienden a influir en el acto intencional o significativo, para estimularlo o modificarlo, utilizando como mediadores la actividad corporal y su expresión simbólica. El objetivo, por consiguiente, de la psicomotricidad es aumentar la capacidad de interacción del sujeto con el entorno.

Para Lázaro (2000) el término "psicomotricidad" integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto en el desarrollo armónico de la personalidad.

Para Durivage (2000) la psicomotricidad estudia la relación entre los movimientos y las funciones mentales, indaga la importancia del movimiento en la formación de la personalidad y en el aprendizaje, y se ocupa de las perturbaciones del proceso para establecer medidas educativas y reeducativas.

La psicomotricidad toma muy en cuenta el medio como factor esencial del desarrollo del niño, como lo explica Martínez y et. al. (1988), la psicomotricidad se desprende directamente de aquella concepción del desarrollo psicológico del niño según la cual la causa de ese desarrollo se encuentra en la interacción activa del niño con su medio ambiente, en una dirección que va desde lo más simple a lo más complejo, desde el conocimiento y control del propio cuerpo al conocimiento y acción consciente sobre el mundo externo.

La psicomotricidad ha ido adquiriendo importancia en los últimos años porque se ha ocupado de establecer modos de abordar el desarrollo del niño o niña, desde la estimulación en el campo de la patología funcional o psíquica, la reeducación o intervención en diferentes áreas de las dificultades de aprendizaje, la potenciación del desarrollo del niño normal en las escuelas, hasta el mejoramiento de la calidad de vida del anciano.

La psicomotricidad por tanto, hoy en día, nos sitúa ante un caudal de técnicas desarrolladas bajo el principio de la identidad psicosomática, y que tienen todas ellas como común denominador, en su intervención, la importancia de la comunicación.

Por lo anterior, para García Nuñez y Berruezo (1995) la psicomotricidad puede entenderse como un área de conocimiento que se ocupa del estudio y comprensión de los fenómenos relacionados con el movimiento corporal y su desarrollo. Pero la psicomotricidad es, fundamentalmente, una forma de abordar la educación (o la terapia) que pretende

desarrollar las capacidades del individuo (inteligencia, comunicación, afectividad, sociabilidad, aprendizaje, etc.) a partir del movimiento y la acción.

La psicomotricidad engloba factores cognitivos, afectivos y motores en el ser humano, no los ve como algo separado sino como íntimamente relacionados ya que el desarrollo de uno afectaría a los otros, además un buen desarrollo psicomotor será el telón de fondo para una adecuada percepción y asimilación del mundo exterior lo que afectará al pensamiento del niño, es decir, el movimiento delinearé el pensamiento del niño pues a partir de él, el niño asimila el mundo. Para un buen desarrollo de la psicomotricidad será necesario que el medio que rodea al niño ofrezca una estimulación adecuada.

La psicomotricidad es de gran importancia, sobre todo en los primeros años de vida, la etapa de preescolar, es decir, el período que vive el niño desde que nace hasta que empieza la escolarización propiamente dicha, a los 6 años. Esta etapa es extraordinariamente importante, puesto que es a través de esta época, que toma conciencia de sí mismo, del mundo que le rodea, y a la vez adquiere el dominio de una serie de áreas que van a configurar su madurez global, tanto intelectual como afectiva.

Para Durivage (2000), el desarrollo y la futura personalidad del niño son el resultado de la relación entre el medio y el niño. La maduración depende, por un lado, de la evolución de las estructuras neurofisiológicas y, por otro, de los estímulos afectivos y relacionales que provienen del mundo exterior. En otros términos, la personalidad del niño y sus capacidades de adaptación intelectual y motriz son el producto de la interacción entre su organismo y el medio ambiente.

Por lo tanto, resulta esencial que desde chicos se trabaje con los niños la relación y conocimiento que tienen de su cuerpo, pues los primeros años son esenciales para la futura personalidad y relación que tengan con el exterior y consigo mismos.

En cuanto a los objetivos de la psicomotricidad para Martínez y et. al. (1988) son:

- la conciencia del cuerpo propio;
 - el dominio del equilibrio;
 - el control y más tarde la eficacia de las diversas coordinaciones globales y segmentarias;
- el control de la inhibición voluntaria y de la respiración;
la organización del esquema corporal y la orientación en el espacio;
una correcta estructuración espacio-temporal;
las mejores posibilidades de adaptación al mundo exterior.

2.3 ELEMENTOS QUE INTEGRAN LA PSICOMOTRICIDAD

Al trabajar la psicomotricidad se hace necesario conocer los distintos elementos que la constituyen ya que esto permite poder evaluarlos y estimularlos de manera adecuada teniendo una idea más clara de qué es con lo que se está trabajando.

Diversos autores mencionan distintos elementos que integran la psicomotricidad, pero en lo personal y con los objetivos que persigue este trabajo, me pareció importante hablar sobre los siguientes elementos:

- Sensopercepciones
- Tono
- Postura
- Equilibrio
- Lateralización
- Espacio-tiempo
- Respiración
- Motricidad
- Esquema Corporal

Aunque se analizarán a continuación los elementos que conforman la psicomotricidad por separado, es importante mencionar que todos ellos se encuentran integrados y que funcionan de manera global, entre ellos hay una gran interrelación ya que si se llega a tener problemas con alguno de ellos los demás también resultan afectados.

El único elemento que no se estudiará en este apartado es el Esquema Corporal, debido a que como es una de las variables muy importantes dentro de esta investigación se prefirió dedicarle un capítulo completo.

2.3.1 LAS SENSOOPERCEPCIONES

Todo el conocimiento del mundo nos llega a través de nuestros sentidos. Para conocer nuestro cuerpo, para diferenciar sus partes y sus funciones, para establecer relaciones con los objetos, es imprescindible no sólo desarrollar las posibilidades motoras del cuerpo, sino también las perceptivas, ya que el conocimiento del medio externo e interno que nos va a posibilitar desenvolvemos de forma eficaz, va a nacer de la interpretación de los mensajes provenientes del medio y que son recogidos por los diferentes receptores sensoriales repartidos por todo el cuerpo. Por todo esto, un buen desarrollo perceptivo, va a permitir un buen desarrollo motor.

Los sentidos van a jugar un papel fundamental en la percepción del individuo, ya que éstos formarán los canales por donde se recibe la información que hay en el entorno y en el propio sujeto.

A continuación se describirán las características de los cinco sentidos según Conde y Viciano (1997).

La vista

Según la Enciclopedia el Gran Larousse de la Medicina (cit. en Conde y Viciano, 1997), define la vista como un proceso mediante el cual el organismo percibe y distingue las radiaciones luminosas, diferenciando la forma y el color de los objetos que lo rodean y creando una imagen tridimensional de los mismos.

Los ojos y el sistema visual constituyen la vía que capta más información del entorno y el sentido con más alcance respecto a la distancia.

La mayoría de las habilidades motrices están condicionadas por la visión, sobre todo en las primeras etapas. Una buena estructuración espacio temporal, el equilibrio, el esquema corporal, las coordinaciones visosegmentarias estarán apoyadas constantemente por la visión en los primeros años de la educación motriz del niño.

El oído

El sistema auditivo comprende el oído, las vías nerviosas auditivas y los centros nerviosos que descodifican la información suministrada por los receptores localizados en el oído interno.

El sentido auditivo sirve para percibir los sonidos, permitiéndonos extraer una información más precisa del medio que nos rodea.

La percepción auditiva es extraordinariamente importante para el conocimiento humano ya que sin ella no podría darse la comunicación oral, siendo básica para el aprendizaje del lenguaje.

El tacto

Según la Enciclopedia El Gran Larousse de la Medicina (cit. en Conde y Viciano, 1997), el tacto se puede definir como el sentido que permite apreciar las formas y las cualidades superficiales de los objetos.

A través de las percepciones táctiles, se nos muestra la realidad y la noción del mundo exterior, y por consiguiente, la diferenciación de los objetos que están fuera de nosotros. Gracias al sentido del tacto se adquiere la conciencia del objeto-sujeto.

Los receptores de este sentido se encuentran distribuidos por toda la piel del cuerpo, encontrándose zonas especialmente sensibles, las llamadas zonas erógenas.

El olfato

Es la función sensorial que permite al individuo percibir los olores. El olfato es un sentido que funciona de manera interactiva con el gusto, por lo que ambos están muy relacionados.

El olfato es uno de los sentidos más primitivos y junto con el tacto, es el que proporciona una mayor información cargada de afectividad, pero no es un sentido que se desarrolla en toda su totalidad, ya que lo utilizamos poco, además de ir unido al sentido del gusto.

El gusto

La Enciclopedia El Gran Larousse de Medicina (cit. en Conde y Viciano, 1997), define el gusto como el sentido informador sobre la composición físico-química de los alimentos.

Desde el punto de vista biológico, el gusto tiene bastantes limitaciones, pero gracias a la gran relación con el sentido del olfato y conjuntamente con él, suele hacer una labor aceptable y complementaria. Gusto y olfato se confunden a menudo, ya que gran parte de lo que llamamos sabor, es en realidad olor.

En general, las percepciones elaboradas a partir de datos sensoriales, y sujetas a un cierto número de particularidades fisiológicas y psicológicas, son mejorables con la edad, al enriquecerse las experiencias. En cuanto a la particularidad de la edad, las percepciones son más completas y selectivas a medida que el individuo va haciéndose mayor y los receptores van perfeccionándose.

Aunque los sistemas perceptivos de todos los sentidos estén maduros en edades tempranas, no es hasta la adolescencia cuando están refinados y pueden trabajar eficazmente integrados, siendo el sistema visual el que sigue perfeccionándose hasta los 12 años, aunque las futuras experiencias irán especializándolo hasta niveles insospechados.

Para Conde Y Viciano (1997), los sentidos deben educarse desde muy temprana edad, pareciendo razonable que se continúen y mantengan los programas de estimulación de estos, desde la edad de preescolar y a lo largo de la educación primaria y secundaria.

Los objetivos de la educación sensorial, se podrían resumir en:

- Agilizar las vías aferentes de información sensorial, desde el exterior del sistema nervioso central, y eferentes, de respuestas.
- Mejorar y hacer consciente al individuo de las capacidades y posibilidades de su propio cuerpo.
- Facilitar el aprendizaje innovador, consciente y activo hacia el estímulo sensorial, siendo capaz de seleccionar y orientar sus acciones hacia las fuentes sensoriales.
- Mejorar la capacidad intelectual.
- Mejorar la selección de estímulos y la toma de decisiones por una práctica sistemática de la observación consciente de las capacidades sensoriales.
- Conocer y dominar mejor su entorno físico.
- Generar hábitos, conductas y automatismos de respuesta adecuados ante las excitaciones y estimulaciones sensoriales.
- Afinar los umbrales mínimos superiores y diferenciales haciendo al sujeto más sensible.
- Mejorar la calidad de vida, facilitando al individuo el acceso a nuevas sensaciones.

2.3.2 EL CONTROL TÓNICO

Para Ballesteros (1982) el tono muscular es la tensión ligera a la que se halla sometido todo músculo en estado de reposo y que acompaña también a cualquier actividad postural o cinética, es la condición previa para la acción. Esta tensión puede ir desde una contracción exagerada (paratonia o catatonia) hasta la decontracción (hipotonía) y no es constante.

Para Comellas y Perpinya (1984), el tono se manifiesta por el grado de tensión muscular necesario para poder realizar cualquier movimiento, adaptándose a las nuevas situaciones de acción que realiza la persona, como es el andar, coger un objeto, estirarse, relajarse, etc.

Bernardo de Quirós (cit. en Martínez y et. al., 1988), llama tono a la leve contracción sostenida que presentan los músculos esqueléticos sanos y que constituyen la base de la postura. Para él, la postura es la actividad refleja del cuerpo con respecto al espacio y está estructurada sobre el tono muscular.

Para García Nuñez Y Berruezo (1995), el tono muscular consiste en un estado permanente de ligera contracción en el cual se encuentran los músculos estirados. La finalidad de esta situación es la de servir de telón de fondo a las actividades motrices y posturales. Pero este estado de ligera tensión no se manifiesta sólo cuando los músculos están en reposo, sino que acompaña a cualquier actividad cinética o postural. Esta tensión no es una intensidad constante, sino variable para cada músculo y armonizada en cada momento en el conjunto de la musculatura en función de la estática y dinámica general del individuo.

Ballesteros (1982) distingue tres tipos de tono:

- Tono de reposo, que es el estado de tensión permanente que existe en un músculo cualquiera que se conserva incluso durante el sueño y que permite una contracción muscular o un influjo un poco brusco, no descargar el músculo si esta contracción llega inesperadamente. Representa la actividad mínima de las de las células musculares y de las células nerviosas que las inervan. Sirve para mantener en su sitio las diferentes piezas de una articulación móvil.
- Tono de actitud, que es el que nos permite mantener una actitud, el simple hecho de estar de pie pone en juego la función tónica de actitud que lucha contra el peso. Permite mantener cualquier actitud sin demasiado cansancio y es resultado de las sensaciones propioceptivas y de la suma de estímulos provenientes del mundo exterior.
- Tono de acción, que es una función que acompaña a la actividad muscular y que es indisoluble de la fuerza muscular.

El tono muscular proporciona sensaciones propioceptivas que inciden fundamentalmente en la construcción del esquema corporal. La conciencia de nuestro cuerpo y su control dependen de un correcto funcionamiento y dominio de la tonicidad.

El tono muscular, a través de uno de los sistemas que lo regulan, la formación reticular, está estrechamente unido con los procesos de atención, de tal manera que existe una estrecha interrelación entre la actividad tónica muscular y la actividad tónica cerebral. Por tanto, al intervenir sobre el control de la tonicidad intervenimos también sobre el control de los procesos de atención, imprescindibles para cualquier aprendizaje. Asimismo, a través de la formación reticular, y dada la relación entre ésta y los sistemas de reactividad emocional, la tonicidad muscular está muy relacionada con el campo de las emociones y de la personalidad, con la forma característica de reaccionar del individuo. Existe una regulación recíproca en el campo tónico-emocional y afectivo-situacional. Por ello, las tensiones psíquicas se expresan siempre en tensiones musculares. Resulta interesante la posibilidad de hacer reversible la equivalencia y poder trabajar con la tensión/relajación muscular para provocar aumento/disminución de la tensión emocional de las personas.

Para Le Boulch (1989) el tono desempeña, por un lado, un papel preponderante en la adquisición de la conciencia de sí y en la distinción del yo y de los demás; por el otro, es sobre la base de una buena equilibración del tono que podrá desarrollarse la función transitiva del movimiento, por ende, de la actividad voluntaria eficaz y coordinada.

El fenómeno esencial de la fase de distinción del yo de los demás es la disminución del fondo tónico acompañada por una reequilibración, lo cual se traduce mediante la desaparición de los reflejos arcaicos y la disminución de las reacciones hipertónicas en las excitaciones, lo cual permite una mayor precisión en las actividades de orientación.

Esas modificaciones de la motricidad del recién nacido, en el sentido de una mejor adaptabilidad, dependen esencialmente de dos factores. Por una parte, de la maduración de la corteza cerebral, y por la otra, del carácter favorable o desfavorable del medio humano en el que vive el niño, el cual influye considerablemente sobre su equilibrio tónico-emocional.

El niño va a integrar las actitudes de los demás y a sentir las literalmente en su cuerpo, en virtud de su propio juego tónico. El niño podrá, en consecuencia, vivir en realidad, corporalmente, los sentimientos de los demás, sean agresivos o bien afectuosos. A través de la experiencia vivida de su cuerpo, el niño va a estructurar las situaciones emocionales y afectivas en un determinado número de esquemas tónico-emocionales específicos

Desde el comienzo de la vida, la necesidad fisiológica se traduce por una hipertonia, por una actividad, por una hipergesticulación. Al mamar se sacia esta necesidad y el niño va experimentando una tranquilidad, una satisfacción, el tono desciende y se produce una hipotonía. Cualquier tipo de carencia, de daño, de necesidad se ve va a traducir en el niño en una hipertonia mientras que por el contrario, cuando está satisfecho, tranquilo y feliz, se traduce en una hipotonía

En esta alternancia hipertonia-hipotonía el tono madura normalmente. Si por el contrario, la relación alimenticia y afectiva del niño con su madre no es buena, los ratos de hipertonia serán los que más abunden y se hará más o menos permanente en las diferentes partes del cuerpo, generalmente en la nuca y las extremidades (Ballesteros, 1982).

El tono es también para Wallon (1971, cit. en García Nuñez Y Berrueto 1995), la fuente de la emoción, con lo cual se convierte en un elemento clave en la relación con el otro. La función tónica, al actuar sobre todos los músculos del cuerpo, regula constantemente sus diferentes actitudes y así se convierte en base de la emoción. El tono actúa, además de cómo preparador de la acción, como caja de resonancia de las

interacciones del individuo con su ambiente. En este sentido, Wallon afirma que el tono es en cada momento el resultado, modificable según los casos y las necesidades, de los influjos que provienen de múltiples fuentes.

Martínez y et. al. (1988), también hablan de la relación existente entre el tono la emoción. Ellos explican que es a través de la actividad tónica como el niño muy joven entra en relación con el mundo de los demás. El tono se encontraría, por lo tanto, en la base de la emoción existiendo una relación entre la actividad postural, por un lado, y la vida emocional por el otro, tanto influye el tono sobre la emoción como ésta sobre el tono.

Estas observaciones nos permiten destacar dos datos esenciales:

- la vinculación entre el estadio tónico y la necesidad.
- las variaciones del tono como modo de expresión de las emociones primarias.

La expresión del cuerpo, sobre todo en sus manifestaciones tónicas, es la traducción en otro registro de las reacciones emocionales y afectivas profundas, ya sean conscientes o inconscientes. Sea la expresión tónica de orden mímica, gestual o verbal, siempre representa un verdadero lenguaje afectivo que es posible descifrar. La concepción de esta unidad fundamental psicosomática nos permite comprender que no hay emoción sin alguna expresión somática tónica (Ballesteros, 1982).

Debido a la relación tan estrecha que existe entre tono y afectividad, si podemos actuar sobre el tono podremos también actuar indirectamente sobre la afectividad, de aquí la utilidad de las técnicas de relajación y de reeducación psicomotriz.

Para Ajuriaguerra (1980, cit. en Martínez y et. al., 1988), igualmente que para Wallon, el estado tónico es un modo de relación, es la hipertonia resultado de la llamada, la hipotonía resultado de reposo, de consuelo o de satisfacción, por lo tanto, tono y psiquismo están relacionados y representan los dos aspectos de una misma función: la relación con los demás.

2.3.3. EL CONTROL POSTURAL

Para García Nuñez Y Berruezo (1995), la postura es la posición que adopta nuestro cuerpo para actuar, para comunicarse, para aprender, para esperar, etc. La postura es una posición del cuerpo entero, o de una parte del cuerpo, que sirve, para la preparación de un acto. Por consiguiente, la postura obedece a una actividad refleja del cuerpo en relación al espacio.

La postura está sostenida por el tono. En el niño o niña, la construcción de este tono, además de sufrir la influencia del factor genético, se elabora mediante los intercambios emocionales con el adulto.

También para Andureau (1986, cit. en Conde y Viciano, 1997), la postura estará directamente relacionada con el tono, constituyendo una unidad tónico-póstural, cuyo control facilita la posibilidad de canalizar la energía tónica necesaria para realizar los gestos, prolongar la acción o llevar el cuerpo a una posición determinada. Este control depende del nivel de maduración de la fuerza muscular y de las características psicomotrices del individuo, facilitando a su vez, el equilibrio corporal.

Al igual que con el tono, la actividad postural es el resultado de las emociones. Las emociones vierten sobre la actividad postural una orientación propia extendiéndose a todo lo que es tónico, tanto en relación a las variables del tono del aparato muscular, de las actitudes y del equilibrio como a las reacciones orgánicas.

El diálogo tónico que se establece entre el recién nacido y su madre como primera conducta comunicativa del bebé, mediante la actividad postural, expresa sus emociones de manera tónica. Se produce aquí una acomodación entre el cuerpo de la madre y el cuerpo del bebé que pone a ambos en comunicación. Las emociones constituyen el origen del lenguaje, pues, a través de la actividad tónico-postural, se ofrece al recién nacido la primera posibilidad de comunicación con el medio, lo que las convierte en las primeras manifestaciones sociales, de relación.

El equilibrio es el ajuste postural y tónico que garantiza una relación estable del cuerpo, a través de sus ejes con la actividad gravitatoria a la que se ven sometida todos los elementos materiales, se basa en la propiocektividad. La postura se relaciona principalmente con el cuerpo, mientras que el equilibrio se relaciona principalmente con el espacio.

El equilibrio y el control de la postura están en la base de la autonomía motriz. Cualquiera de las habilidades motrices básicas (andar, correr, saltar, coger, lanzar) necesita, como requisito previo, un adecuado control de la postura y la automatización de las reacciones de equilibración. Igualmente la relación con el espacio circundante, la orientación, necesita tener una clara y equilibrada referencia postural del propio cuerpo.

También para García Nuñez y Fernández (1999), el sistema postural está constituido por el conjunto de informaciones proporcionadas por la postura y el equilibrio.

Para poder integrar aprendizajes se hace necesario que el cuerpo pueda adoptar un variado conjunto de posiciones en el espacio. Ello supone una importante modulación y regulación tónica para mantener las diferentes posturas y una integración compleja del espacio circundante, para llevar a cabo el movimiento de modo preciso y eficaz en los múltiples parámetros referidos.

Un déficit referido a la postura no sólo va a producir pobreza expresiva y comunicativa, sino que generará conductas en las que el equilibrio dinámico se reducirá, provocando déficits en los procesos de exploración, afectando con ello a los factores de relación y autonomía. Una buena postura, en la que la persona se sienta cómoda, es sinónimo de una buena relación con el medio, de un buen control tónico y de un buen equilibrio.

De igual modo, un trastorno del control de equilibrio, no sólo va a producir dificultades para la integración espacial, sino que va a condicionar el control postural de tal modo que generará pobreza comunicativa y alteraciones tónicas.

La correcta postura es una cualidad con la que nacemos, y que desde los primeros momentos de vida comenzamos a desvirtuar, no sólo por no prestarle al cuerpo la atención que merece a lo largo de todas las etapas de la vida lo que provoca la falta de tonicidad en la musculatura, falta de una adecuada oxigenación de las células y tejidos, falta de una buena circulación sanguínea, etc., sino también por una serie de hábitos posturales.

El término Homeostasis Postural, se acuñó para describir el estado estable en el que el cuerpo se mantiene en equilibrio. Este estado de reposo estable es resultante de la

relación organizada entre las distintas articulaciones y estructuras del cuerpo, cuyo objetivo principal es el de vencer el efecto de la acción de la gravedad sobre el cuerpo, consiguiendo un control muscular, economizando esfuerzos (Conde y Viciano, 1997). Esta homeostasis postural es la que se busca cuando se trabaja con la postura.

Como podemos darnos cuenta, no podemos hablar de postura sin dejar de hablar de equilibrio y tono, ambos son fundamentales para la postura y los tres se influyen mutuamente al igual que en la formación del esquema corporal, a continuación se tratará el equilibrio de manera más amplia.

2.3.4. EQUILIBRIO

Según Vayer (1982, cit. en Conde y Viciano, 1997), la presencia efectiva del niño en el mundo depende en primera instancia del tono muscular y del equilibrio. Es por ello, que debemos considerar la actitud equilibradora como parte integrante de la manifestación postural, así como de las demás habilidades motrices, ya que los sistemas responsables de organizar y sustentar el equilibrio son estimulados de forma constante en todas las actividades físicas.

Siguiendo la "Gran Enciclopedia Larousse" (cit. en Jiménez 1995), el equilibrio fisiológico es el mantenimiento adecuado de la posición de las distintas partes del cuerpo y del cuerpo mismo en el espacio. Es la capacidad para adoptar y mantener una posición corporal opuesta a la fuerza de gravedad, y es el resultado del trabajo muscular para sostener el cuerpo sobre su base.

A cada movimiento que realizamos con nuestro cuerpo o una parte de él, le corresponde otro que compensa al anterior para conservar la estabilidad. Según Capon (1983, cit. en Conde y Viciano, 1997), el equilibrio se aprende por la falta de equilibrio, puesto que en una situación de falta de equilibrio, el niño ajustará su centro de gravedad para lograr reequilibrarse. Por lo tanto, cuando se habla de equilibrio se relaciona siempre con la reequilibración.

Comellas y Perpinya (1984) entienden por equilibrio la capacidad para vencer la acción de la gravedad y mantener el cuerpo en la postura que deseamos, sea de pie, sentada o fija en un punto, sin caer. Para estos autores este equilibrio implica una interiorización del eje corporal, disponer de un conjunto de reflejos que, instintivamente primero, y conscientemente después, permitan al niño saber cómo disponer las fuerzas y el peso de cuerpo para no desequilibrarse; es decir, poseer un dominio corporal cada vez mayor e incluso una personalidad equilibrada, ya que el sentimiento de seguridad y de dominio propio va a influir en la estabilidad corporal.

Blázquez y Ortega (1984, cit. en Conde y Viciano, 1997), simplifican el concepto de forma aclaratoria, definiéndolo como "la capacidad de mantener el centro de gravedad dentro de la base de sustentación del cuerpo".

Para Álvarez del Villar (1985, cit. en Conde y Viciano, 1997), el equilibrio será: "la capacidad de asumir y sostener cualquier posición del cuerpo venciendo la ley de la gravedad."

El Centro de Gravedad, según Smith (1993, cit. en Conde Y Viciano, 1997), lo podemos explicar de la siguiente manera: la masa del sujeto está repartida por la totalidad de su cuerpo, pero por razones de comodidad a menudo se esquematiza bajo la forma de un

solo punto del cuerpo. En posición erecta, con los brazos caídos a lo largo del mismo, este punto viene a localizarse a la altura de las caderas en el centro de cuerpo. A este punto se le denomina Centro de Gravedad. Cuando se modifica la posición del cuerpo, dicho punto puede oscilar modificando su situación, en algunas ocasiones poniendo al equilibrio en compromiso.

Por otro lado, la Base de Sustentación la podemos definir como aquella superficie sobre la que el cuerpo se mantiene (Conde y Viciano, 1997). En el caso de la posición bípeda, la base de sustentación será la superficie que abarquen los pies. En posición sentada, la base de sustentación la formarán aquellas superficies corporales que estén en contacto con el suelo.

Al hablar de equilibrio estos dos términos siempre van a estar relacionados en la medida en que para conservarlo, procuraremos que el centro de gravedad o su proyección esté dentro de la base de sustentación del cuerpo.

Según Jiménez (1995) podemos distinguir dos tipos de equilibrio:

- El equilibrio estático: este tipo de equilibrio es considerado como el control de una postura sin movimiento.
- El dinámico o en movimiento: es el que se establece cuando nuestro centro de gravedad sale de la verticalidad del cuerpo y, tras una acción equilibrante, vuelve sobre la base de sustentación.

Para Conde y Viciano (1997), además de los dos tipos de equilibrio anteriores también se encuentra el equilibrio de objetos.

- Equilibrio de Objetos: se trata de una actividad tónico postural equilibrada de un segmento corporal con respecto a un objeto que intenta mantener. Se pueden situar dentro de este tipo de equilibrio, todas aquellas actividades en las que el niño tanto de forma estática como dinámica, tiene que mantener un objeto sin que se le caiga.

Según Martínez y et. al, (1988) los factores que intervienen en el equilibrio corporal son:

- Genéticos: los factores genéticos condicionan el desarrollo morfológico.
- Experiencia personal: la experiencia personal, es decir, el conjunto de las comunicaciones ser-mundo asumidas por el sujeto y la manera en que han sido vivenciadas.
- Biológicos: los datos precedentes, tanto genéticos como psicológicos, por otra parte están íntimamente ligados a la organización funcional actual de los sistemas endocrino y neurovegetativo, en estrecha unión, a su vez, con el cerebro, que regula las funciones tónicas y energéticas.

- Esquema corporal: una mala equilibración trae como consecuencia la pérdida de conciencia de la movilidad de algunos segmentos, lo cual afecta a la correcta construcción del esquema corporal.

Para Jiménez (1995) los aspectos biológicos del equilibrio son:

1. Reacciones sensoriales:

- Sensaciones plantares
- Sensaciones cinestésicas
- Sensaciones del sistema laberíntico-vestibular
- Sensaciones visuales

2. Reflejos posturales:

- Reflejo de enderezamiento
- Reacciones de equilibrio
- Reflejos tónicos

Para Conde y Viciano (1997) además de los factores fisiológicos que influyen en el equilibrio están:

Factores Físicos

- La fuerza la gravedad: definida como la fuerza centrípeta que hace que los cuerpos sean atraídos hacia el centro de la tierra.
- Centro de gravedad, del cual ya se habló con anterioridad.
- Línea de gravedad: denominada como la línea que une el centro de gravedad de un determinado cuerpo con el centro de la tierra. Para que un cuerpo esté en equilibrio, es necesario que la mencionada línea de gravedad entre dentro de la base de sustentación.
- Grado de estabilidad: llamado así el equilibrio mantenido por un cuerpo en relación con otro de iguales características sobre los cuales se aplica una fuerza de igual intensidad.

Factores psicológicos

Entre los factores psicológicos que pueden condicionar el equilibrio, debemos rescatar sobre todo, el estado emocional del individuo. Se incluiría dentro del estado emocional, las sensaciones de inseguridad, miedo, ansiedad confianza en uno mismo, autocontrol, etc.

Para Jiménez (1995), un equilibrio correcto es la base fundamental de una buena coordinación dinámica general y de cualquier actividad autónoma de los miembros superiores. Las dificultades de equilibrio repercuten en el aumento del cansancio, la ansiedad y la disminución de la atención del niño, pues los esfuerzos que éste ha de realizar, consciente o inconsciente, por mantener una actitud correcta le ocasionan una gran pérdida de energía y concentración para otras tareas. Existe pues, una estrecha relación entre las alteraciones del equilibrio y los estados de inseguridad y angustia de los sujetos.

Casi todos los niños que por una u otra razón tienen problemas de equilibración suelen ser tímidos, retraídos y muy dependientes, posiblemente como consecuencia de sus frustraciones y fracasos vividos en experiencias de correr, saltar, trepar, ya que un equilibrio correcto es la base primordial de toda coordinación dinámica general y, asimismo, de toda acción diferenciada de los miembros superiores, de tal forma que, mientras el niño se sienta desequilibrado no puede liberar sus brazos ni sus manos.

2.3.5 LA LATERALIZACIÓN

La lateralización es la última etapa evolutiva filogenético y ontogenética del cerebro en sentido absoluto.

El cerebro se desarrolla de manera asimétrica y tal asimetría hemisférica no se reduce sólo a la corteza, sino también a las estructuras que se encuentran por debajo de ella (a diferencia con los animales). Por ejemplo, en la memoria, el hipocampo parece tener un papel diferenciado: la parte derecha está preparado para las funciones propias de la memoria a corto plazo, mientras que la parte izquierda lo está para las funciones propias de la memoria a largo plazo. Igualmente, existen equivalencias derecha-izquierda también a nivel de receptores sensoriales.

Para Conde y Viciano (1997), la lateralidad no es un problema exclusivo de la mano o del pie, sino un problema relacionado con la organización global corporal y por lo tanto, con el control corporal y la toma de conciencia corporal.

Para García Nuñez y Berrueto (1995), la lateralidad corporal es la preferencia en razón del uso más frecuente y efectivo de una mitad lateral del cuerpo frente a la otra. Inevitablemente hemos de referirnos al eje corporal longitudinal que divide al cuerpo en dos mitades idénticas, en virtud de las cuales distinguimos dos lados, derecho e izquierdo y los miembros repetidos se distinguen por razón de lado del eje en el que se encuentran (brazo, pierna mano, pie derecho o izquierdo). Igualmente, el cerebro queda dividido por ese eje en dos mitades o hemisferios dando por resultado una diversificación de funciones (lateralización), que imponen un funcionamiento lateralmente diferenciado.

Rigal et. al. (1987, cit. en Conde y Viciano, 1997) la definen como: un conjunto de predominancias particulares de una u otra de las diferentes partes simétricas del cuerpo a nivel de las manos, pies, ojos y oídos.

La lateralidad para Conde y Viciano (1997), es el dominio funcional de un lado del cuerpo sobre el otro y se manifiesta en la preferencia de servirnos selectivamente de un miembro determinado (mano, pie, ojo, oído), para realizar actividades concretas.

Para Durivage (2000), la lateralidad es el conjunto de predominancias laterales al nivel de los ojos, manos y pie. De acuerdo con el desarrollo neuromotor, se establece el siguiente proceso para facilitar la orientación del cuerpo.

- Diferenciación global. Su propósito es utilizar los dos lados del cuerpo, afirmar el eje corporal, disociar progresivamente cada lado y facilitar la preferencia natural que se expresa por la habilidad creciente de uno de ellos.
- Orientación del propio cuerpo. Se refiere a las nociones derecha-izquierda. En esta etapa interviene la toma de conciencia de los dos lados, apoyada por la verbalización. La orientación se refuerza con los ejercicios de disociación.

- **Orientación corporal proyectada.** Es la elaboración de la lateralidad de otra persona u objeto. Este paso se inicia a condición de que el anterior se haya adquirido.

La lateralidad cerebral es la que ocasiona la lateralidad corporal. Debido a que existe una especialización de los hemisferios, y dado que cada uno rige a nivel motor el hemicuerpo contralateral, es por lo que existe una especialización mayor o más precisa para algunas acciones de una parte del cuerpo sobre la otra.

Parece deducirse que las funciones del hemisferio derecho se caracterizan por el tratamiento de la información de un modo global o sintético y las del hemisferio izquierdo por un tratamiento de un modo secuencial y analítico. De ahí ha podido inferirse la hipótesis de dos modelos cognoscitivos preferenciales en el comportamiento humano opuestos: el uno analítico, lógico, verbal y meticoloso; mientras que el otro posee una gran capacidad de síntesis, y está más preocupado por organizar conceptos que formen realidades significativas.

La lateralidad corporal va a permitir, entre otros procesos complementarios a los de la adquisición de habilidad para la realización de actos motores complejos, la conceptualización de los dos espacios referidos a ambos lados del eje corporal (izquierda-derecha).

Es evidente que la homolateralidad, en las actividades motrices, dista de ser absoluta, con esto quiero decir, que el hecho de ser predominantemente diestro no significa que el lado izquierdo del cuerpo no se utilice con frecuencia o que alguna parte esté más especializada de ese lado que del otro, es decir, la lateralidad absoluta no existe por completo.

Como explica Comellas y Perpinya (1984). la dominancia puede no ser total, no afecta a todos los elementos de un lado: mano, oído, pie sino que incluso dentro de las extremidades superiores puede haber una dominancia derechista de mano, pero el dominio muscular y de la fuerza pueden ser zurdos. Es muy evidente que hay lateralidades cruzadas de mano, ojo, pie.

Otro factor que hay que señalar cuando nos estamos refiriendo a la lateralidad, es su relación con el espacio. El niño desde un primer momento, va a ir definiendo su lateralidad, va a ir adoptando una preferencia funcional por unos segmentos sobre otros, y esto le va a ir permitiendo diferenciar donde va a estar la derecha y la izquierda con relación a su cuerpo, y más tarde la derecha y la izquierda con relación al compañero, lo que va a permitir conformar la base de la orientación y estructuración espacial.

Para Conde y Viciano (1997), el proceso de lateralización tiene una base neurológica, y es una etapa más de la maduración del sistema nervioso, por el que la dominancia de un lado del cuerpo sobre el otro va a depender del predominio de uno u otro hemisferio.

Para Rigal (1987, cit. en Conde y Viciano, 1997), además de los factores fisiológicos, existen otros que condicionan la lateralidad. Rigal divide los factores que determinan la lateralidad en tres grandes categorías:

- Factores neurofisiológicos:** sobre la base de la existencia de dos hemisferios cerebrales y la predominancia de uno sobre el otro, esto es lo que va a determinar la

lateralidad del individuo. Esta dominancia de un hemisferio sobre el otro, según los investigadores se puede deber a una mejor irrigación de sangre en uno u otro hemisferio. Numerosos neurólogos han demostrado en la actualidad que la relación entre predominio hemisférico y lateralidad no es absoluta.

- B. Factores genéticos: esta teoría intenta explicar la transmisión hereditaria del predominio lateral, abogando que la lateralidad de los padres, debido a su predominancia hemisférica, condicionará a los hijos. Comellas y Perpinya (1997) apuntan la importancia de la herencia en la lateralidad, estando estadísticamente comprobado que de ambos padres zurdos un elevado porcentaje del 45% de niños han heredado esta característica, un 26% se da entre los niños que tiene un solo progenitor zurdo y un pequeño porcentaje, 5% se da con niños que tienen los dos progenitores derechistas.
- C. Factores sociales: numerosos son los factores sociales que pueden condicionar la lateralidad del niño. Entre los más destacados están:
1. Significación religiosa: hasta hace muy poco el simbolismo religioso ha influido enormemente en la lateralidad del individuo. Tanto es así, que se ha pretendido reeducar al niño zurdo hacia la utilización de la derecha, por las connotaciones que ser zurdo tenía para la iglesia.
 2. El lenguaje: el lenguaje también ha podido influir en la lateralidad del individuo. En cuanto al lenguaje hablado, el término diestro siempre se ha relacionado con algo bueno. En cuanto al lenguaje escrito, la escritura se realiza de la izquierda hacia la derecha, por lo que el zurdo tapaná lo que va escribiendo, mientras que el diestro no lo hará.
 3. Causas ambientales:
 - Del ámbito familiar: desde la posición de reposos de la madre embarazada hasta la manera de tomar al bebé para amamantarlo, mecerlo, transportarlo, la forma de situarle o darle los objetos, etc., pueden condicionar la futura lateralidad del niño. Del mismo modo, las conductas modelo que los bebés imitan de sus padres también pueden condicionar su lateralidad.
 - Del mobiliario y utensilios de uso cotidiano: la mayor parte de los mobiliarios y utensilios se han fabricado sin tener en cuenta a los zurdos.

Según Ortega y Blázquez (1982, cit. en Conde y Viciano, 1997) dependiendo de la predominancia lateral que presenten los individuos a nivel ocular, pédico, auditivo y manual, existen diferentes tipos de lateralidad, que nos pueden llevar a la siguiente clasificación:

- **Dextralidad:** predominio de ojo, mano, pie y oído derecho.
- **Zurdería:** predominio de ojo, mano, pie y oído izquierdo
- **Ambidextrismo:** no existe una manifiesta dominancia manual. Suele darse en los inicios de la adquisición del proceso de lateralización.

- Lateralidad cruzada o mixta: donde la mano, pies, vista u oído dominante, no corresponde al mismo costado corporal.
- Lateralidad invertida: donde la lateralidad innata del niño, se ha contrariado por los aprendizajes.

Acerca de la evolución de la lateralidad existen diversidad de opiniones que fluctúan desde aquellos que piensan que la lateralidad está conformada desde el momento de nacer, hasta los que opinan que no se conforma hasta la llegada de la pubertad. Por lo mismo, es difícil hacer un diagnóstico de la lateralidad antes de los cinco años. Con seis años, el niño ya será capaz de tomar conciencia de la derecha y de la izquierda sobre sí mismo, pero no sobre los demás, hecho que hasta los ocho años no se produce.

Es a partir de los cinco años o seis años, cuando el niño gracias a la afirmación progresiva de su lateralidad, es capaz de orientarse en el espacio de forma más resolutiva, lo cual será un aspecto importante de su evolución motriz.

García Núñez y Berruezo (1995) y Conde Viciano (1997), explican que la lateralidad se va desarrollando siguiendo un proceso que pasa por tres fases, claramente diferenciadas:

- *Fase de indefinición, de indiferenciación clara, de manifestación no precisa (0-2 años).* En las primeras semanas de vida, a través del reflejo tónico cervical, ya es posible observar una futura dominancia. Hasta el año sigue con una serie de manipulaciones, que nos llevan a pensar que en este primer año, hay muchas fluctuaciones y no hay una dominancia clara. La preferencia lateral aparece al año y medio cuando el niño comienza a tomar diversos objetos.
- *Fase de alternancia (2-4 años).* Fase de definición por contraste de rendimientos, la alternancia de las dos manos en los actos que requieren habilidad motriz es una característica común. Entre los dos y los tres años, puede haber un período de inestabilidad, de alternancia, se puede dar un predominio bilateral, no siendo hasta los dos años y medio el momento en que la diferencia entre uno y otro lado esté adquirido. A nivel de piernas, esta inestabilidad se acentúa todavía más, debido a que hay un uso equivalente de ambas.
- *Fase de automatización (4-7 años).* Fase de preferencia instrumental expresa para la mayoría de los niños. A partir de los cuatro años, se acepta la definición de la lateralidad. Entre los cinco y seis años, el niño adquiere los conceptos de derecha e izquierda en su propio cuerpo, basándose en su dominancia lateral. Más tarde, aunque pueda existir algún período de inestabilidad, deberá quedar consolidada su lateralidad. Esto suele suceder a partir de los ocho años.

2.3.6 LA ESTRUCTURACIÓN ESPACIO-TEMPORAL

ESPACIO

Comellas y Perpinya (1984), definen al espacio como el medio donde el niño se mueve y se relaciona y a través de sus sentidos ensaya un conjunto de experiencias personales que le ayudan a tomar conciencia de su cuerpo y de su orientación.

Pero para García Núñez Y Berruezo (1995), el espacio aparte de ser el lugar en que nos situamos y en el que nos movemos, tenemos la posibilidad de ocuparlo de distintas

maneras y en distintas posiciones. Además no sólo tenemos un espacio de acción, como todo ser vivo, sino que también el individuo humano posee un espacio de representación, un marco de pensamiento en el que se insertan las aportaciones de la experiencia, es decir, un espacio conceptual, que nos permite anticiparnos y prevenir transformaciones en él sin necesidad de que se produzcan.

Para Wallon (cit. en Conde y Viciano, 1997), será el conocimiento o toma de conciencia del medio y sus alrededores, es decir, la toma de conciencia del sujeto, de su situación y de sus posibles situaciones en el espacio que le rodea (mide el espacio con su cuerpo), su entorno y los objetos que en él se encuentran.

También Jiménez (1995) explica la organización espacial como la estructuración del mundo externo, que primeramente se relaciona con el Yo y luego con otras personas y objetos tanto se hallen en situación estática como en movimiento. Se trata, por consiguiente, del conocimiento del mundo externo tomando como referencia el propio yo.

La representación del yo, a partir de la maduración nerviosa y de las experiencias facilita:

- El movimiento en el espacio.
- Las diversas relaciones que se establecen con los objetos.
- La estimación o apreciación de las distancias:
 - entre el propio sujeto y los objetos
 - entre los objetos
 - entre los objetos y el resto del campo visual.

Según Castañer y Camerino (1991, cit. en Conde y Viciano, 1997), podemos dividir la especialidad u organización espacial en dos tipos:

❖ *Orientación espacial*

Para Conde y Viciano (1997), es la aptitud o capacidad para mantener constante la localización del propio cuerpo en función de los objetos, así como para posicionar a éstos en función de nuestra propia posición.

En la orientación espacial, se debe destacar la idea de espacio perceptivo, basado en la vivencia motriz y perceptiva inmediata que el niño posee del espacio, permitiéndole elaborar relaciones espaciales simples, a través de una serie de puntos de referencia subjetivos y que tienen razón de ser para éste, independientemente del espacio que le rodea.

A este conjunto de relaciones espaciales simples, se les denominan relaciones topológicas, que son relaciones existentes entre el sujeto y los objetos:

- Relaciones de orientación.
- Relaciones de situación.
- Relaciones de superficie.
- Relaciones de tamaño.
- Relaciones de dirección.

- Relaciones de distancia.
- Relaciones de orden o sucesión.

❖ Estructuración espacial

La estructuración espacial, la definen Conde y Viciano (1997), como la capacidad para orientar o situar objetos y sujetos.

La estructuración espacial se relaciona con el espacio representativo o figurativo, que analiza los datos perceptivos inmediatos y se elaboran relaciones espaciales de mayor complejidad, a través de una serie de puntos de referencia, esta vez externos al cuerpo, es decir objetivos, dándose a una edad superior (a partir de los 7 años). Estas relaciones espaciales de mayor complejidad, son las denominadas relaciones proyectivas y relaciones euclidianas o métricas.

Las relaciones proyectivas son donde el niño descubre las dos dimensiones del espacio, largo y ancho, y por tanto, el concepto de superficie.

Las relaciones euclidianas o métricas, que dan la capacidad de coordinar los objetos entre sí, en relación con un sistema de referencias de tres ejes de coordenadas, donde el niño descubre las tres dimensiones del espacio, aprendiendo las nociones de volumen, de profundidad, perpendicularidad, paralelismo, etc.

En cuanto al desarrollo del concepto de espacialidad, tanto las informaciones exteroceptivas como las propioceptivas determinan la construcción de las estructuras cognitivas espaciales.

García Núñez Y Berrueto (1995), explican que la noción del espacio se va elaborando y diversificando de modo progresivo a lo largo del desarrollo psicomotor y en un sentido que va de lo próximo a lo lejano y de lo interior a lo exterior. Es decir, el primer paso sería la diferenciación del yo corporal con respecto al mundo físico exterior. Una vez hecha esta diferenciación se desarrollarán de forma independiente el espacio interior en forma de esquema corporal, y el espacio exterior en forma de espacio circundante en el que se desarrolla la acción. Al combinar el espacio interno y el externo, gracias a la duplicada de información propioceptiva y exteroceptiva, y como consecuencia de nuestra simetría corporal lateralizada, somos capaces de organizar el espacio, de orientarlo, de estructurarlo en función de la situación con referencia a nuestro cuerpo, al de los otros o a los objetos.

Las nociones de espacio, de relaciones espaciales y de orientación espacial se elaboran al compás de la maduración nerviosa y están directamente determinadas por la cantidad y cualidad de las experiencias vividas, que proporcionan la conciencia del eje corporal de la que depende directamente la adquisición y dominio de las nociones de relación espacial.

García Núñez y Fernández Vidal en 1999, explican más detalladamente la evolución de la internalización espacial a partir de la configuración de tres etapas diferenciadas:

❖ Espacio corporal

Es el espacio que tiene su manifestación referencial en el propio cuerpo. Dos tipos de manifestaciones se pueden encontrar en este tipo de configuración espacial: por una parte,

las referidas a la gestualidad, y, por la otra, a la del conocimiento de las diferentes partes del cuerpo.

El espacio corporal lo configura el conjunto de informaciones intero y exteroceptivas, encaminadas a una finalidad de comunicación, de orientación y de señalamiento.

La vivencia del cuerpo, de sus diferentes funciones, va a configurar una percepción del espacio corporal proporcionada por las diferentes informaciones propioceptivas, cinestésicas, visuales y táctiles. Son todas estas informaciones las que van a ir formando una imagen corpórea, pasando de una situación difusa, sincrética, a otra más específica y diferenciada, integrada por diferentes partes en un todo, que pueden ser denominadas y generadoras de una base referencial con la que el niño o niña se podrá enfrentar a la ruptura fusional del yo y el entorno.

❖ *Espacio ambiental*

Para García Núñez y Fernández Vidal (1999), el espacio ambiental es el que está alrededor de la superficie corporal y en el que se encuentran la realidad objetual y las fuerzas que actúan sobre él.

Este espacio va a ser interiorizado por el niño o niña a través de su exploración, manipulación y modificación.

Los sistemas que van a propiciar la integración del espacio ambiental son los sistemas motor y visual.

❖ *Espacio simbólico*

La noción de espacio simbólico está relacionada con el mundo de las significaciones. El espacio simbólico, según García Núñez y Fernández Vidal (1999), es el espacio abstracto que, organizado en significantes, nos procura, simultáneamente, una realidad objetiva y subjetiva.

El espacio simbólico es un lugar de abstracción y de significación. Es un lugar del que nacerá la lógica y el razonamiento.

Según Piaget (1975, cit. en García Núñez y Berruezo, 1995), la adquisición del espacio se da en tres etapas.

1ª. *Espacio topológico*: que va desde el nacimiento hasta los tres años. En principio se limita al campo visual y las posibilidades motrices del niño. Al andar el espacio se amplía, se desenvuelve en él y capta distancias y direcciones en relación con su propio cuerpo, a partir de sensaciones cinéticas, visuales y táctiles. Predominan los tamaños y las formas y se orienta en función de sus necesidades.

2ª. *Espacio euclidiano*: entre los tres y siete años se va consolidando el esquema corporal favoreciendo las relaciones espaciales y adquiriendo nociones de:

- Tamaño: grande, mediano, pequeño.
- Dirección: a, hasta, desde, aquí.

- Situación: dentro, fuera, encima, debajo.
- Orientación: derecha, izquierda, arriba, abajo, delante, detrás.

3ª. *Espacio racional*: después de los siete años el espacio se concibe como un esquema general del pensamiento fundamentándose en la representación mental de la derecha e izquierda.

Para Lázaro (2000), la construcción del espacio está mediada, en principio, por el desarrollo de los procesos posturales y motores del niño. Al igual que Piaget, Lázaro divide la evolución del espacio en el niño y la niña en un espacio topológico, euclidiano y racional, pero aumenta un segundo espacio: el espacio proyectivo en el que los objetos se sitúan en virtud de unos ejes y las relaciones que desencadenan.

Como podemos ver para todos estos autores, la estructuración espacial se configura en tres grandes períodos:

1. Los objetos se sitúan aisladamente en relación con el yo, no hay una distinción entre el propio espacio y el espacio externo.
2. Se relacionan varios objetos a través de un procedimiento de direcciones fijas (relaciones objetivas).
3. Se interrelacionan varios objetos sin que el yo sea necesariamente el punto de referencia. La estructuración espacial se alcanza en este período e interviene de forma especial los conceptos de distancia y orientación. El espacio se vuelve un espacio simbólico, se tiene una representación de él por lo que deja de ser tomado en cuenta desde el propio punto de vista sino que adquiere independencia. A partir de ella es cuando se adquiere la noción del tiempo.

Una estructuración espacial inadecuada es muy posible que dé lugar a:

- Problemas de aprendizaje.
- Dificultades de razonamiento.
- Alteraciones de conducta.

Como hemos visto con anterioridad, esquema corporal, la lateralidad, etc. están íntimamente relacionados y lo mismo sucede con el espacio. Los ejercicios para la elaboración del espacio tienen su punto de partida en el movimiento, por lo que los del esquema corporal y los de la lateralización, contribuyen indirectamente a su desarrollo. Es evidente que una buena orientación del niño en el espacio depende inevitablemente del conocimiento del esquema corporal que el niño posea.

La educación de la percepción del espacio es capital para el niño en lo referente a su motricidad, desarrollo intelectual o afectivo. El desarrollo de la organización espacial se ha de propiciar mediante actividades que impliquen diversos desplazamiento, itinerarios, observación de móviles, manipulaciones, construcciones, etc., todo ello para dar al niño o a la niña la ocasión de descubrir y asimilar las diferentes orientaciones y relaciones espaciales.

Según Jiménez (1995), el haber desarrollado una buena estructuración espacial permitirá al niño:

- Calcular la distancia.
- Salvar los obstáculos
- Adaptar la velocidad al espacio y a cuantos elementos facilitan o entorpecen la conducción.
- Preveer la próxima o futura posición de personas u objetos en movimiento.
- Percibir y esquivar un obstáculo inesperado.
- Transcribir gráficamente situaciones o palabras.

La correcta percepción de todo ello favorece la adquisición de:

- Una mayor precisión en gestos y movimientos.
- Más habilidad para maniobrar evitando errores en muchas situaciones causantes de accidentes.
- Habilidades imprescindibles para el aprendizaje de la lecto-escritura.
- Medios para el desarrollo intelectual sobre todo cuando se supera la experiencia concreta y se generaliza por medio de abstracción.

TIEMPO

Una administración correcta del tiempo es una de las condiciones necesarias para una eficaz actividad, para establecer relaciones armoniosas con las personas que nos rodean, un modo de vida más relajado, etc.

Percibimos el transcurso del tiempo a partir de los cambios que se producen durante un periodo dado y de su sucesión, que transforma progresivamente el futuro en presente y después en pasado. Percibir el tiempo es tomar conciencia de los cambios que se suceden durante un periodo determinado.

Para García Nuñez y Fernández Vidal (1999), el acto se constituye a través de una sucesión de movimientos. Son estos movimientos, organizados secuencialmente, los que caracterizan la temporalidad.

El tiempo está, en principio, muy ligado al espacio; es la duración que separa dos percepciones espaciales sucesivas. Como lo explica García Nuñez y Berruezo (1995), el tiempo es el movimiento del espacio, y se interioriza, tardíamente, como duración del gesto y rapidez de ejecución de los movimientos. La noción de tiempo, individualizado como idea, como concepto, madurado por la integración de la percepción, experiencia y comprensión, requiere un notable desarrollo intelectual por el cual el niño solamente hacia los siete-ocho años, comienza a entender las relaciones espacio-temporales y a introducir una sucesión razonada, mediante una reconstrucción operatoria y ya no intuitiva.

El tiempo es inmaterial y no puede ser objetivado ni expresado en su duración más que por asociación a otro estímulo, como puede ser el sonido. Cuando el sonido se estructura en repeticiones, o intervalos debidamente acentuados, se convierte en ritmo, del cual se hablará más adelante.

No podemos percibir directamente el tiempo y su conquista será lenta y larga, es un aspecto que entronca con el cuestionamiento de orden filosófico, porque realmente nadie entiende por qué pasa el tiempo y hay quienes se preguntan si verdaderamente existe.

Sobre el concepto tiempo la Gran Enciclopedia Larousse (cit. en Jiménez, 1995), nos dice lo siguiente:

El concepto de tiempo físico es un refinamiento de las sensaciones humanas del antes y del después, así como de las impresiones de la mayor o menor duración de los fenómenos. Como concepto de la física, sin embargo, el tiempo no puede depender en absoluto de cualesquiera apreciaciones subjetivas sujetas a error. Científicamente el tiempo siempre transcurre a la misma velocidad, pero en nuestro quehacer diario su percepción no siempre es así.

Tomando en cuenta lo anterior, Jiménez (1995), diferencia dos clases de tiempo:

El *tiempo subjetivo*, que es aquel creado por nosotros mismos y cuya apreciación varía según cada sujeto y la motivación, interés y tipo de actividad que éste realice. Para Comellas y Perpinya (1987), el tiempo subjetivo es el vivido, por cada sujeto, característico de cada ser viviente, se va organizando progresivamente desde el momento en que aparece la memoria y cuando los acontecimientos del vivir cotidiano, al dejar su huella en la vida de cada sujeto, van determinando una ritmización temporal de actitudes, expectativas, deseos y exigencias. Es creado por nuestras propias impresiones, y éste varía con cada individuo y con el trabajo o la actividad de cada momento. Una hora no pasa de la misma forma para una persona que está aburrida en su trabajo que para otra que está en una fiesta o que está pasando un buen momento.

El tiempo subjetivo está embriagado de afectividad y asociado a necesidades biológicas, el bebé quiere comer cuando tiene hambre y dormir cuando tiene sueño, no cuando es la hora. El niño adquiere gradualmente las nociones de ayer, hoy, mañana, tarde noche a partir de su experiencia personal, sin tener una noción clara de ordenación y duración.

El *tiempo objetivo* es el científico-matemático, riguroso e invariable, es siempre el mismo e igual para todos. Para Comellas y Perpinya (1987) se limita al período de duración en que se lleva a cabo una acción cualquiera. Es el tiempo matemático, rígido, inalterable. Es a partir del período de las operaciones concretas cuando la noción de tiempo comienza a formar parte del esquema general del pensamiento surgiendo la coordinación de operaciones y adquiriendo las nociones de duración y ordenación.

Para Conde y Viciano (1997), la temporalidad va a depender de varios factores: el crecimiento orgánico y la maduración de los sistemas nervioso y endocrino, del ejercicio y la experiencia adquirida en la acción sobre los objetos, de las interacciones y transmisiones sociales, y de la autorregulación del sujeto resultante de una construcción cognitiva ininterrumpida.

Por otro lado, el niño podrá acceder a las nociones temporales gracias en gran parte al movimiento, la sucesión de sus acciones, la velocidad en que son realizadas, etc., serán puestos de referencia que el niño utilizará para evaluar la temporalidad.

Al igual que el espacio, el tiempo se puede clasificar de distintas formas. Conde y Viciano (1997), clasifican la temporalidad de la siguiente forma:

❖ Orientación temporal

Según Castañer y Camerino (1991, cit. en Conde y Viciana, 1997), la orientación temporal es la forma de plasmar el tiempo. Se debe recurrir a nociones temporales, es decir, al dominio de los conceptos más significativos para orientarnos en el tiempo, por ejemplo: día-noche, mañana-mediodía-noche, ayer-hoy, primavera-verano-otoño-invierno, días de la semana, horas, años, etc.

❖ *Estructuración temporal*

El orden será el primer componente de la estructuración espacial o aspecto cualitativo del tiempo. Conde y Viciana (1997), definen el orden como la distribución cronológica de los cambios o acontecimientos sucesivos. Esta noción de orden descansa sobre la clasificación de acontecimientos sucesivos durante un periodo de tiempo dado, en que los términos antes y después son referencias obligadas.

La duración será el tiempo físico que separa dos puntos de referencia (Conde y Viciana, 1997). La duración será el segundo componente de la estructuración temporal o el aspecto cuantitativo.

❖ *Organización temporal: ritmo*

Castañer y Camerino (1991, cit. en Conde y Viciana, 1997), nos dicen que la estructura temporal de las diversas secuencias del movimiento, remite a la capacidad de organización temporal, representada por el ritmo.

El ritmo por lo tanto, según Willems (1979, cit. en Conde y Viciana, 1997), es el acto perceptivo del tiempo. Es el movimiento ordenado.

Platón definió el ritmo como el orden en el movimiento. Otros autores como Castañer y Camerino (1991, cit. en Conde y Viciana, 1997) señalan que el ritmo es la estructura temporal de varias secuencias de movimiento.

En cuanto al desarrollo de la temporalidad, los sistemas que la van a propiciar son: el sistema auditivo y el sistema motor.

Pic y Vayer (1972, cit. en Jiménez, 1995) distinguen tres etapas en la organización progresiva de las relaciones en el tiempo:

1. Adquisición de los elementos básicos:

- Noción de velocidad unida a la acción propia del niño.
- Noción de duración.
- Noción de continuidad e irreversibilidad.

2. Toma de conciencia de las relaciones en el tiempo:

- Crear la espera tranquila contra la ansiedad, inestabilidad, impulsividad, etc.
- Aprehender los distintos momentos del tiempo: el instante, ahora, antes, durante, después y las relaciones entre ellos para llegar a las nociones de simultaneidad u sucesión.

3. Alcance del nivel simbólico:

- Coordinación de los diferentes elementos.
- Separación progresiva del movimiento y el espacio para llegar exclusivamente a la audición.
- Extensión y aplicación a los aprendizajes escolares de base.
- Transposición y asociación a los ejercicios de coordinación dinámica.

Según Rigal (1987, cit. en Conde y Viciano, 1997), desde las primeras semanas de la vida, diversas situaciones hacen intervenir elementos del tiempo, en particular la sucesión de las acciones. Las primeras actividades voluntarias del niño, como la prensión, caracterizan un principio de organización secundaria del tiempo activo donde el niño programa él mismo sus movimientos en función de un fin determinado.

Según Comellas y Perpinya (1985), el niño a los dos años puede sentir el ahora, pero en el momento en que hacemos referencia a cosas vividas, vistas, oídas y hechas, inicia la conciencia del pasado. Por la oposición con el pasado vendrá el futuro, idea ya menos comprensible.

El lenguaje aporta un soporte a la formación de este horizonte temporal, pero las antonimias antes-después y ayer-mañana, permanecen confundidas todavía hacia los 3 años en un tiempo indiferenciado que no es presente inmediato.

El niño, entre los 3-4 años, con la ayuda de la memoria, sabrá que ahora está haciendo cosas y que hace tiempo hizo otras. El futuro es más difícil de adquirir, puesto que cuando sabe que podrá hacer algo (ir a casa de un amigo, cumplir años) le faltan puntos de referencia para comprender la inmediatez o lejanía de este futuro. Hacia los 4-5 años la idea de mañana-tarde-noche se va consolidando.

Las palabras asociadas al tiempo comienzan a tener una realidad después de los 5 años. Hacia los 6 años se irán desarrollando otras estructuras temporales: estaciones del año, sucesión de semanas, y sólo después podrá organizar, aprender y dominar las estructuras más convencionales del tiempo: años, meses, horas, minutos.

Según Rigal (1987, cit. en Conde y Viciano, 1997), hasta los 6 años la duración es una intuición del resultado de una acción, no existe duración idéntica para dos acciones simultáneas en las que los resultados divergen.

El niño de esta edad posee a pesar de todo, cierta intuición de la velocidad: cuando un móvil sobrepasa a otro, el niño estima que es más rápido. La velocidad es apreciada fuera de la duración, pero en relación con un cambio cualquiera frecuentemente espacial.

Después de los 7 años. El niño comienza a concebir la existencia de un tiempo común a actividades diferentes agrupando las operaciones y teniendo en cuenta los parámetros espacio y velocidad, o del trabajo realizado. Se produce una disociación orden temporal-orden espacial.

Para Comellas y Perpinya (1987), un último aspecto en la comprensión temporal será aquella que conduce al encadenamiento de hechos fruto de una relación causal. Así, una situación inicial conducirá a otra posterior como consecuencia. También se le puede plantear al revés: en una situación determinada, será necesario encontrar la causa que la ha provocado, es decir, anterior a ella, antes.

Se puede resumir diciendo, que el niño de 2 años tiene conciencia de mañana, tarde y noche en referencia a sus necesidades, sueño y hambre. A partir de los 3 años y hasta los 6 años empiezan a entender las nociones de velocidad y se comienzan a clasificar los acontecimientos en orden de sucesión, llegando más tarde a diferenciar el orden espacial del orden temporal.

Lázaro (2000), distingue en el desarrollo una primera etapa de sintonización, en la que se daría una adaptación de los ritmos biológicos básicos al entorno socio-cultural: el ritmo circadiano, el de la alimentación, etc. Esta etapa, hasta los 3 años, se conoce como la del *tiempo vivido* y en ella el tratamiento de la información temporal se hace sobre la base de las vivencias corporales, es la etapa de los ritmos espontáneos con su carga de primitivismo.

A continuación se inicia la *sincronización sensoriomotriz* (3-6 años), en la que se asocia a unos estímulos sonoros una realización motriz y el niño llega a expresar su propio tiempo, es decir, su tiempo espontáneo, la manera de adecuarse al tiempo que pasa. Este tiempo varía con la edad, en el sentido de una aceleración hasta los 7/8 años. Estabilizándose luego.

Finalmente tiene lugar la verdadera *percepción temporal*, que implica dos aspectos:

- a) cualitativo, percepción de un orden, de una organización; y
- b) cuantitativo, percepción de intervalo temporal de duración. A partir de los 6-7 años, el niño y la niña pueden percibir cadenas y progresivamente estructuras rítmicas.

La estructuración temporal se desarrollará a través de actividades fundamentalmente rítmicas, cuyo valor educativo es muy importante por cuanto desarrolla en el niño o la niña los procesos de control e inhibición.

El concepto de tiempo es difícil hacerlo comprensible en el período de educación infantil debido a:

1. La noción temporal es un conjunto muy difícil de asimilar por el niño, ya que no es algo perceptible por los sentidos.
2. Hasta los siete años no se da en el niño un orden temporal coordinado, objetivamente, madurando éste entre los siete y los doce años.

Según Conde y Viciano (1997) los objetivos de la educación de la temporalidad son:

- Percibir la duración de los sucesos y representarlos gráficamente.
- Percibir y estructurar cognitivamente las nociones relativas a la velocidad de las acciones de los sucesos.
- Captar las manifestaciones rítmicas del medio externo y adaptar el propio ritmo a dichas manifestaciones.
- Percibir acciones simultáneas y desarrollar la noción de simultaneidad.

- Percibir acciones sucesivas y desarrollar la noción de sucesión.
- Facilitar el aprendizaje del cálculo mediante estimulación auditiva.
- Mejorar la toma de conciencia corporal
- Desarrollar el ritmo corporal.

ESTRUCTURACIÓN ESPACIO-TEMPORAL

Para Conde y Viciano (1997), la adquisición de la espacialidad, debe correr paralela a la maduración corporal, y no puede desarrollarse de forma aislada. Espacialidad y lateralidad, están íntimamente relacionadas, no produciéndose un buen desarrollo de la espacialidad, si la lateralidad no es bien educada. A esta relación del cuerpo y el espacio, debemos sumarle el concepto tiempo, espacio y tiempo forman un conjunto indisoluble, ya que todas las acciones se despliegan en un tiempo y en un espacio determinado.

Como ya se mencionó antes, la organización temporal no se conforma aisladamente, por el contrario, se coordina con la espacialidad dando lugar a la organización espacio-temporal. La conciencia del tiempo se desarrolla posteriormente a la del espacio. Este hecho es debido a que las estructuras temporales son, más dependientes y están sujetas al desarrollo de la estructuración espacial.

Para Jiménez (1995), la percepción del tiempo está estrechamente relacionada con la del espacio, éste es su punto de partida. El tiempo es captado por medio del movimiento y acciones que se realizan en un espacio.

La estructuración del espacio-tiempo representa el resultado de un esfuerzo suplementario con miras al análisis de los datos inmediatos de la orientación.

La espacialidad y la temporalidad son indisolubles en el acto. Todo acto se desarrolla en el espacio, por consiguiente ocupa un tiempo que lo define y le da sentido. Las nociones temporales, por lo tanto, son cualidades del acto.

Para Lázaro (2000), la estructuración espacio-temporal es un proceso básico en la construcción del conocimiento, porque está ligado a la capacidad de abstracción del ser humano. El espacio y el tiempo constituyen la trama fundamental de la lógica del mundo sensible. El tiempo constituye un todo indisoluble con el espacio, es la coordinación de los movimientos, así como el espacio es la coordinación de las posiciones. Por eso se puede decir que el tiempo es el espacio en movimiento.

2.3.7. EL CONTROL RESPIRATORIO

Si tomáramos conciencia del acto respiratorio con plenitud, llegaríamos a la conclusión de que es algo más que el hecho de inspirar y expirar aire, sino que es una forma esencial de alimentar nuestro cuerpo y sosegarlo.

Comellas (1984) y Conde y Viciano (1997) entienden el proceso respiratorio como una función mecánica y automática regulada por los centros respiratorios bulbares, cuya

misión es la de asimilar el oxígeno del aire para la nutrición de nuestros tejidos y desprender el anhídrido carbónico. Se respira para suministrar al organismo el oxígeno esencial para la producción de energía, y para eliminar el dióxido de carbono, materia de desecho de la producción de esa energía.

Para Jiménez (1995), el acto de absorber el aire y expelerlos para mantener las funciones vitales de la sangre es lo que normalmente entendemos por respiración. Es, por consiguiente, una función vital del organismo que se desarrolla en dos fundamentales momentos:

- La inspiración: tiempo durante el cual el aire penetra a través de las fosas nasales de modo regular y rítmico pasando a los pulmones. Comellas (1984), explica que durante la inspiración se evidencia un aumento de la presión y volumen de la caja torácica.
- La espiración, o momento en el que el aire emerge de los pulmones y es expulsado por vía bucal o nasal.

Martínez y et. al. (1988), mencionan la importancia de la respiración ya que al igual que todos los fenómenos biológicos, la actividad respiratoria es de una gran complejidad ya que pone en juego al ser por entero.

Según Vayer (1982, cit. en Martínez y et. al. 1988), la respiración está íntimamente vinculada a la percepción del cuerpo propio (juego del tórax y del abdomen) pero, asimismo, a la atención interiorizada indispensable para obtener la resolución muscular global, así como el relajamiento segmentario.

Se ha observado a través de las experiencias de muchos especialistas, que existe una relación muy firme entre las dificultades psicomotrices y la mala respiración. Según Shinca (1983, cit. en Conde y Viciano, 1997), los problemas respiratorios varían en unas u otras personas, pero en general se manifiesta provocando ansiedad, cansancio, e incapacidad para una buena concentración.

Para Louis Pic Y Pierre Vayer (1972, cit. en Jiménez, 1995), existe una clara relación entre la amplitud de las alteraciones observadas en las funciones psicomotrices y las observadas en los exámenes de la respiración.

De acuerdo con Jiménez (1995), la respiración se encuentra muy vinculada con:

- La disminución psíquica.
- La percepción del propio cuerpo.
- La atención interiorizada y el control muscular.
- El estrés o ansiedad.
- La capacidad de atención.
- Las alteraciones psicomotrices.

Para Comellas (1984), las implicaciones que tiene la función respiratoria en el niño son:

- **Personalidad:** el ritmo respiratorio es básico para un buen desarrollo psicológico equilibrado. Una aceleración, una disarmonía o un bloqueo pueden producir unas situaciones conflictivas:
 - tics
 - tartamudeo;
 - miedo;
 - angustia,
 - falta de atención y concentración

En cambio una respiración más lenta, profunda y regular hace que se produzcan en el niño situaciones más estables.

- **Desarrollo psicomotor:** el niño se mueve con dificultad porque se cansa, cuando la respiración es deficitaria.
- **Ritmo propio del niño:** En el cuerpo sano la respiración está íntimamente coordinada con los movimientos. La insuficiencia respiratoria es característica de los débiles profundos; en los leves vemos también unas deficiencias que, aunque no tan marcadas, también repercuten desfavorablemente en el niño.

Como podemos ver, tanto para Jiménez como para Comellas (1984), la respiración se encuentra muy vinculada con el desarrollo de una personalidad sana, debido a la importancia que tiene la respiración sobre los procesos psíquicos como la atención y los estados emocionales, su educación es imprescindible en el desarrollo psicomotor del niño.

Dada la influencia de la respiración sobre procesos psicológicos tan importantes como la atención y las emociones, su educación en las edades infantiles es de suma importancia, puesto que, por ejemplo, la adquisición de una respiración nasal adaptada en amplitud y frecuencia a cada tipo de tarea y el control de las emociones a través de la respiración es el resultado de un proceso de aprendizaje que se va consiguiendo paulatinamente y no un proceso meramente automático del que se disponga ya desde el nacimiento.

2.3.8. MOTRICIDAD

En la ejecución motriz intervienen factores neurofisiológicos tales como soltura, torpeza, hipercontrol, regularidad, etc.; así como emocionales: comodidad, placer, rigidez, impulsividad, etc. El juego armonioso entre la coordinación y la disociación nos indica la edad motriz del sujeto y nos informa sobre su maduración, estado de ánimo y comportamiento.

Dentro de la motricidad existe la motricidad fina y la motricidad gruesa. La coordinación motriz gruesa, es la capacidad del cuerpo para integrar la acción de los músculos largos con objeto de realizar unos determinados movimientos, y la motricidad fina comprende todas aquellas actividades del niño que necesitan de una precisión y un elevado nivel de coordinación (Comellas y Perpinya 1984).

Para Jiménez (1995), la motricidad fina consiste en la posibilidad de manipular los objetos, sea con toda la mano, sea con movimientos más diferenciados utilizando ciertos

dedos. La motricidad fina se refiere a los movimientos realizados por una o varias partes del cuerpo y que no tiene una amplitud sino que son movimientos de más precisión.

Hay diferentes teorías sobre la época de adquisición de la motricidad fina, unas parten de que tiene que ser posterior a la coordinación motriz general y otras de que se da independientemente y por tanto a la vez. Comellas y Perpinya (1984), creen también que el niño inicia la motricidad fina hacia el año y medio, sin ningún aprendizaje.

Dentro de la motricidad, el concepto de coordinación es muy importante, por lo que considero fundamental hablar de ella.

Según Ortega Y Blázquez (1982, cit. en Conde y Viciano, 1997), la coordinación es la interacción armoniosa y en lo posible económica de los músculos, nervios y sentidos, con el fin de traducir acciones cinéticas precisas y equilibradas y reacciones rápidas y adaptadas a cada situación.

Bucher (1982, cit. en Conde y Viciano, 1997) define la coordinación como la evaluación de las posibilidades que tiene el sujeto de contraer aisladamente distintos grupos musculares en función del movimiento solicitado y de realizar a la vez movimientos que interesen varios segmentos corporales.

Lora Risco (1991, cit. en Conde y Viciano, 1997) la define como la capacidad de hacer intervenir armoniosa, económica y eficazmente, los músculos que participan en la acción, en conjunción perfecta con el espacio y el tiempo.

La coordinación se divide en varios tipos, según distintos autores:

Coordinación Dinámica General

Para Comellas y Perpinya (1987), la coordinación dinámica general es la capacidad de dominar las diferentes partes del cuerpo: extremidades superiores, inferiores, tronco, etc., de hacerlas mover siguiendo la voluntad o realizando una consigna determinada, permitiendo no tan sólo un movimiento y superando las dificultades que los objetos, el espacio o el terreno impongan, sino llevándolo a cabo de una manera armónica, precisa, sin rigideces ni brusquedades.

Para Jiménez (1995), es la capacidad del cuerpo para aunar el trabajo de diversos músculos, con la intención de realizar determinadas acciones. Según Le Boulch, se denominan ejercicios de coordinación dinámica general a aquellos que exigen recíproco ajuste de todas las partes del cuerpo y, en la mayoría de los casos, implican locomoción.

Esta coordinación dará al niño una confianza y seguridad en sí mismo, puesto que se dará cuenta del dominio que tiene de su cuerpo en cualquier situación.

Siguiendo con Comellas y Perpinya (1987), este dominio implica por parte del niño:

1. Que tenga un dominio segmentario del cuerpo que le permitirá hacerlo funcionar sincrónicamente.
2. Que no haya un temor o una inhibición.
3. Una madurez neurológica, que solamente adquirirá con la edad.

4. Precisa una estimulación y un ambiente propicio, ya que normalmente los espacios libres de los que el niño dispone usualmente determinan precisamente unas condiciones que favorezcan el desarrollo motriz.
5. Una atención en el movimiento que está realizando y en su representación mental.
6. Una buena integración del esquema corporal.

Coordinación Específico-Segmentaria.

Este tipo de coordinación está relacionada con la capacidad de la disociación que es la posibilidad de mover voluntariamente uno o más partes del cuerpo, mientras que las otras permanecen inmóviles o ejecutan un movimiento diferente (Jiménez, 1995).

Según Añó, et. al. (1980, cit. en Conde y Viciano, 1997) es la coordinación de distintos segmentos corporales que actúan independientemente unos de otros.

Para Conde (1997), este tipo de coordinación se refiere a movimientos analíticos donde se relaciona el sentido de la vista con los segmentos corporales.

Coordinación Visomotriz

La coordinación visomotriz, según Conde y Viciano (1997), consiste en la acción de las manos (u otra parte del cuerpo) realizada en coordinación con los ojos. Esta coordinación la consideran como paso intermedio a la motricidad fina.

Dentro de la coordinación visomotriz, la coordinación viso-manual ocupa un lugar muy importante. Para Jiménez (1995), la coordinación viso-manual se entiende, en principio como una relación entre el ojo y la mano, que se puede definir como la capacidad que posee un individuo para utilizar simultáneamente las manos y la vista con objeto de realizar una tarea o actividad, por ejemplo: coser, dibujar, alcanzar una pelota al vuelo, escribir, peinarse, etc.

Para Añó, et. al. (1980, cit. en Conde y Viciano, 1997) además de la coordinación viso-manual también existen:

- *Coordinación Ojo-Cabeza*: coordinación de los ojos y los movimiento de la cabeza.
- *Coordinación Óculo-Pédica*: coordinación ojo-pie.

Para Comellas y Perpinya (1984), la maduración de nuestra coordinación viso-motriz conlleva una etapa de experiencias en las que son necesarios cuatro elementos:

- El cuerpo
- El sentido de la visión.
- El oído.
- El movimiento del cuerpo o del objeto.

Según Lora Risco (1991, cit. en Conde y Viciano, 1997), además de la anterior clasificación en cuanto a la coordinación, la coordinación motora se divide en:

A. Coordinación Sensoriomotriz: referente a la relación ajustada y precisa establecida entre el movimiento y cada uno de los diferentes campos sensoriales: vista, oído, tacto y propioceptividad. Entre las categorías de este nivel destacamos:

- A.1. Coordinación Visomotriz (de la que ya se habló anteriormente).
- A.2. Coordinación Audiomotriz.
- A.3. Coordinación Sensomotriz General.
- A.4. Coordinación Cinestésicomotriz y tiempo de reacción.

B. Coordinación Perceptivomotriz: referente a la organización de los datos sensoriales por los cuales conocemos la presencia de un objeto exterior en función de las experiencias recibidas, nuestros deseos, nuestras necesidades, etc.

Esta misma autora divide la coordinación perceptivomotriz en tres categorías:

- B.1. Toma de conciencia del cuerpo
- B.2. Toma de conciencia del espacio.
- B.3. Toma de conciencia del tiempo.

Los niños en edad temprana, deben adquirir multitud de habilidades motrices. El objetivo principal es el consolidar unos firmes cimientos para aprovechar al máximo las fases óptimas de aprendizaje.

Una buena coordinación, según Jiménez (1995), requiere tener muy en cuenta los siguientes aspectos:

- Desarrollo de la equilibración general del propio cuerpo.
- Independización de los distintos músculos.
- Una perfecta adecuación de la mirada a los diversos movimientos de la mano.
- La lateralización bien afirmada, esto es, la independización de la izquierda-derecha expresada en el niño por el predominante uso de cualquiera de ellas.
- La adaptación al esfuerzo muscular, es decir, que éste se adecue a la actividad que se realiza.
- Un desarrollo sentido de la direccionalidad.

Todo ello evoluciona en función de dos factores. Por un lado, la maduración fisiológica del sujeto y por otro los entrenamientos o ejercicios realizados.

Entre los numerosos objetivos que persigue el desarrollo y estimulación de la coordinación, según Conde y Viciana (1997), están los siguientes:

- Fomentar la mejora de todas las habilidades motrices, desde las que conocemos como Conocimiento y Conciencia Corporal, Locomoción y Manipulación, hasta las específicas y especializadas.
- Desarrollar la capacidad de producir patrones multimusculares motores automáticos.

- Mejorar la activación e inhibición sincronizada de una serie de grupos musculares.
- Mejorar el tiempo de reacción y la velocidad de ejecución.
- Mejorar la realización de movimientos simultáneos, alternativos o disociados.
- Mejorar la eficacia global de determinados factores de ejecución como la fuerza muscular, velocidad, la resistencia y la flexibilidad.
- Mejorar la adaptación a situaciones nuevas e imprevistas con objeto de resolverlas con la mayor eficacia posible.

2.4. DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD

En este apartado se describirá el desarrollo psicomotor del niño en base a dos autores: Esteban Levin y Jean Le Boulch, quienes aunque tienen puntos en los que concuerdan respecto al desarrollo psicomotor. El primero le da más importancia a los aspectos internos y hace un análisis desde un punto de vista más psicoanalítico sosteniendo que a partir del deseo del otro se dará el desarrollo psicomotor del niño, mientras Le Boulch, aunque también le da gran importancia a la relación con el otro, toma en cuenta aspectos más cognitivos.

Levin (1995) afirma que el desarrollo del cuerpo en sus matices motores, verbales, mentales, se construye en relación con la demanda del otro, supone un proceso de construcción, de aprendizaje y de maduración.

No hay sujeto sin cuerpo y sin otro, están enlazados y anudados por la dimensión de la falta de objeto, que no es otra cosa que la puesta en acto del deseo del otro en el cuerpo, el deseo de sus padres le da significado al niño pues desde antes que naciera ya existía a partir del deseo de ellos.

Para que quede más claro lo que significa el deseo del otro en el desarrollo del niño, es conveniente explicar sus raíces. La palabra deseo deriva del verbo *desidero* que, a su vez, deriva del sustantivo *sidus* (plural, *sidera*) que significa figura formada por un conjunto de estrellas, llamado constelación. Sidera, en la astrología, es un término que indica la influencia de los astros sobre el destino humano.

De sidera viene *considerare* (examinar con cuidado, respeto, veneración) y *desiderare* (dejar de mirar, de ver los astros).

Para el cuerpo astral, el destino está escrito en las estrellas, y *considerare* es consultar con las alturas para encontrar el sentido seguro de la vida, mientras que *desiderare*, al contrario, es ser despojado de esta referencia a las alturas, o ser abandonado por ellas, significa una pérdida, una privación del saber sobre el destino futuro. El deseo implica un vacío, una falta, una pérdida en juego (Levin, 1995).

A partir del deseo de los padres surgirán los puntos de *tyché* que son respuesta a las demandas del deseo del otro, de su falta y partir de ahí el niño se ordenara en una serie significativa. Por este efecto significativo, la imagen inconsciente del movimiento determina los movimientos intencionales.

El significante inhibe el movimiento corporal y le otorga una medida y un parámetro con la mirada y el toque del otro, a partir de ahí la motricidad humana se subjetiviza.

El cuerpo posturo-motriz, y su desarrollo, tiene valor por lo que de él está representando en el aparato psíquico. No adquiere validez por sí mismo, ni en sí mismo, sino en su ligadura representacional.

Desde su nacimiento, el niño realiza un verdadero trabajo de enlace y constitución sosteniéndose en la función paterna y materna que le da origen como sujeto, que lo constituye como sujeto deseante anudando lo real del cuerpo a la dimensión imaginaria y simbólica.

Ahora bien, el deseo del niño se genera a partir de faltas, así comienza a demandar, a desear, a hablar, al emitir un discurso surge el lenguaje que da la posibilidad de generar imágenes que recubren la falta sin agotarla. Transcripción que ubica al cuerpo en ese tránsito de lo carnal a la letra, de lo motor a los psicomotor.

Para Levin (1991), el lenguaje juega un papel esencial en el desarrollo del niño pues a partir de él, el cuerpo se torna legible y es por esta vía que las posturas, el tono muscular, los gestos, dicen para otro. El cuerpo es tomado en el lenguaje por la mediación de la letra. Por lo tanto el cuerpo es fonológico y no hablante por sí mismo. El que habla es el sujeto a través del cuerpo, de las variaciones tónico motrices, del movimiento, los gestos y el esquema corporal, y es esto a lo que se refiere Levin cuando menciona el decir corporal de un sujeto.

El cuerpo humano es efecto del lenguaje y no al revés, se sostiene como tal por el lenguaje, son sus leyes las que lo sujetan, lo atraviesan y lo rigen. Es el lenguaje el que crea un sujeto y con él a su cuerpo y a su motricidad. Es él, el que nos da la posibilidad de tenerlo, sustituirlo y desplazarlo. Desde ese instante el cuerpo es y se transforma en lenguaje y el lenguaje se encarna y es cuerpo.

No hay construcción del desarrollo psicomotor de un sujeto si no hay una letra, una vivencia de satisfacción, en el origen. En este entretejido eminentemente simbólico acontece la estructura y, a partir de ella, la construcción del desarrollo psicomotor de un niño.

La estructura es el lenguaje, implica una constancia, se constituye en relación con otro y es constituyente, no se desarrolla.

Para Levin (1991), la formación de la imagen corporal es muy importante dentro del desarrollo psicomotor del niño, para él la primera imagen corporal es la imagen narcisista. La imagen corporal narcisista tiene como precursor el rostro materno. No es en su organicidad biológica que el niño reconoce a su cuerpo como forma entera, como unidad, sino que se reconoce en esa imagen que viene de afuera y que la madre desea. Este es un proceso mental que se produce por identificación con una forma que no está en el cuerpo del niño, sino en el deseo de los padres, pero que le da la posibilidad de ser uno.

Esta fase narcisista es precedida por el autoerotismo, donde no hay noción de superficie unida, de cuerpo propio, entero y, por lo tanto, si bien hay erogeneidad, porque hay zonas erógenas, hay un displacer que no pertenece todavía a ningún cuerpo pues no hay noción de unidad. Hay partes de sensaciones corporales desorganizadas.

Es a partir de la unificación especular que se constituye el esquema mental del cuerpo y, a partir de allí, podemos hablar del cuerpo como unidad imaginaria y de fantasías de fragmentación corporal.

La imagen especular surgen en el estadio del espejo, el niño frente al reconocimiento de su imagen especular realiza una escena de júbilo y excitación, los padres, ante las primeras imitaciones de sus hijos, montan la misma escena, reproduciéndose de alguna forma el reconocimiento especular de los padres en sus propios hijos, en ese instante se resignificara el propio espejo de los padres en el cuerpo del hijo.

El cuerpo del pequeño le devuelve al otro su propia imagen en forma invertida. Tendríamos de este modo un juego de doble espejo, que se daría en este orden: el niño funciona como espejo para su madre, y la madre, al reconocerse en el cuerpo de su hijo, funciona como espejo para su hijo.

Sólo a partir de este juego de espejos se montará la escena y el escenario de la constitución de la imagen del cuerpo y de las funciones imaginarias del yo.

El reconocerse como cuerpo sólo es posible porque los otros tienen también un cuerpo. El cuerpo ocupa así una posición de referente y de diferencia.

Cuando el proceso de maduración fisiológica y neuromotriz, le permita al niño ejercer el dominio real de su propio cuerpo y de su funcionamiento motriz, este dominio se ejercerá, pero dentro de lo que previamente se constituyó.

La condición para que uno se vea es que haya un ideal, ideal que surge del deseo del otro, uno se ve desde allí donde supone que es visto de alguna u otra forma, desde el otro, que hace imaginar la condición de unidad del cuerpo.

El desarrollo psicomotor para Levin se da a partir del deseo de los padres, de la falta que cubre la presencia del bebé, este mismo deseo hará que el niño entre en una serie de significantes a partir de los cuales surgirá como sujeto. El cuerpo del niño se subjetiviza a partir del toque de sus padres en donde también queda una falta y surge así el deseo del niño, además surge la imagen de un propio cuerpo constituido a partir del deseo de los padres.

El lenguaje por lo mismo será importante ya que esta red de significaciones se hará presente a través del lenguaje, el niño entra así en lo representacional y sólo así existirá y tendrá un cuerpo lleno de significantes.

Para Le Boulch, la relación con el otro, sobre todo con la madre es sumamente importante para el desarrollo psicomotor del niño, pero lo importante en esta relación será precisamente la relación tónica que surgirá entre las dos, el deseo del bebé se convierte en tensión o relajamiento muscular, se refleja a través del tono que será mediado por la madre. De esta forma, para Le Boulch, el deseo se ve desde un punto de vista distinto pero igual de importante para el niño, e igual de importante será para él el medio externo y la maduración neurológica.

Según Le Boulch (1989), la motricidad del recién nacido hasta los tres meses es de tipo subcortical y permanecerá hasta los dos o tres meses. Es este un estadio de impulsividad motriz, los gestos son explosivos, no están orientados y semejan más crisis motrices que movimientos coordinados. Esos espasmos estarán acompañados por gritos, meras reacciones tónicas que generalmente traducen sensaciones de necesidad, experimentadas como privaciones.

Los reflejos representan un conjunto de reacciones innatas, caracterizadas por modificaciones de la distribución tónica, con el aspecto de reflejos de enderezamiento y automatismo rítmicos de los miembros.

Los reflejos son la base de la motricidad futura. Se pueden considerar como movimientos automáticos e involuntarios del recién nacido, que se producen ante una específica estimulación, y de una manera estándar en los primeros meses de vida.

Los reflejos serán de gran importancia para esta etapa. Su estudio es interesante para apreciar el estado de desarrollo del niño, ya que la entrada en acción de los centros corticales que cumplen su papel inhibitor, se traduce mediante la desaparición de los reflejos arcaicos.

Para Le Boulch (1989) el desarrollo psicomotor hasta los seis años se divide en dos etapas:

- a) La etapa del cuerpo vivenciado
- b) La etapa del cuerpo percibido

La etapa del cuerpo vivenciado

Abarca el período de 0-3 años. En esta etapa la motilidad refleja dará progresivamente paso a la voluntaria, lo que le permitirá adquirir automatismos primarios de locomoción y de prensión para conquistar el mundo de los objetos, que ejerce una atracción intrínseca al infante.

Al igual que para Levín, para Le Boulch, la división entre los aspectos cognitivos y afectivos de la conducta es completamente ilusoria pues las dos evoluciones son solidarias: el progreso o la paralización de uno de los ámbitos tiene mutua repercusión. A partir de los tres meses comenzará a establecer relaciones entre sus deseos, expresiones infraconscientes de la organización pulsional de su cuerpo y las circunstancias exteriores. Se experimentará a sí mismo como el receptor y emisor de fenómenos emocionales que se traducen en reacciones tónicas, expresión principal de la afectividad. Esta experiencia del cuerpo vivido se sitúa en un mundo fenoménico anterior a toda discriminación entre lo físico y lo psíquico y en el cual la dicotomía cuerpo-espíritu no posee sentido alguno.

Desde el nacimiento, el niño, separado de la circulación materna, va a vivir la alternancia entre una sensación de carencia provocada por el descenso de concentración de metabolismo sanguíneo y la satisfacción de esta necesidad fundamental. El período narcisista primario, que se desarrolla hasta los dos meses, se caracteriza por la instalación de esta fuerza pulsional, primer motor del comportamiento.

El recién nacido oscila, por tanto, entre un estado de necesidad que se manifiesta por una elevación del tono originado por descargas musculares impulsivas, incluso de llantos, y

un estado de quietud que, aunque no le llamemos placer, es correlativo con una disminución del tono.

Hasta el segundo mes, el proceso dominante es el de la maduración. El desarrollo está en función de dos factores: la maduración y el ejercicio funcional. Los fenómenos madurativos son enriquecedores por el papel estimulador del medio, que cada vez más, desempeñará un papel preponderante. Sin embargo, no es sino en el transcurso del segundo mes cuando el equilibrio de fuerzas se va a invertir y cuando el ejercicio funcional favorecido por el medio va a ir por delante de la maduración.

Ante lo que era la motricidad espontánea y difusa, que traducía las variaciones de la actividad metabólica del organismo, se va a emplazar a una organización progresiva que va a permitir una mejor adaptación de las respuestas musculares ante las condiciones externas. Son el desarrollo y el afinamiento de las aferencias sensoriales los que van a hacer posible este comportamiento cada vez mejor adaptado al medio.

A nivel de la motricidad, el nacimiento no tiene ninguna significación privilegiada. La motricidad del recién nacido permanece hasta los dos meses, como lo fue en el feto, de tipo subcortical. Resultando de ello un comportamiento totalmente dominado por las necesidades orgánicas y ritmado por la alternancia alimentación-sueño. Estos espasmos están acompañados de llanto, simples reacciones tónicas, que traducen generalmente sensaciones de necesidad sentidas como privaciones.

Desde las primeras semanas, pero sobre todo en el transcurso del estado pre-objetal (hasta los siete meses), el comportamiento se organiza también bajo la influencia de las estimulaciones sensoriales.

La actividad sensorio-motriz no se desarrolla solamente a partir de los estímulos externos, sino igualmente a partir de las informaciones propioceptivas, laberíntica y articular, que están en el origen de las reacciones de equilibrio y de los primeros reajustes posturales.

A los tres meses se ve aparecer la primera organización espaciotemporal de la electroencefalografía. La maduración de los órganos de los sentidos que se aceleraba desde el nacimiento bajo la influencia de numerosos estímulos del medio, va a seguir acrecentándose en función de la riqueza de las experiencias motrices del niño.

La activación de la corteza cerebral se traducirá mediante la adquisición progresiva de circuitos más elaborados, más flexibles y, sobre todo, mejor adaptados. El proceso de aprendizaje por medio de las reacciones circulares adquirirá progresivamente ventaja sobre el proceso de maduración que, entretanto, continúa.

Mediante la experiencia vivida del movimiento global, en cuanto delimita a su cuerpo propio del mundo de los objetos, se establece un primer esbozo del esquema corporal y el niño se encamina hacia el descubrimiento del mundo exterior.

El dominio de la verticalidad que permite percibir el mundo según los ejes de referencia definitivos, permite además pasar de un espacio bucal a un espacio próximo donde se ejercerá la manipulación.

Como se mencionó antes, para Le Boulch tiene gran importancia el tono muscular ya que para él los refuerzos esenciales para el establecimiento del vínculo afectivo,

contrariamente a lo que sugeriría Freud, no están constituidos por el alimento, sino por el contacto corporal. Por lo mismo, Le Boulch le da mucha importancia al ritual del baño y del aseo acompañados de calor, rozamiento, cambio de ropa, porque aportan una multitud de sensaciones cutáneas al niño. Como el estado tónico del recién nacido es traducción de su estado mental, se puede afirmar que a través del intercambio tónico, el funcionamiento psíquico de la madre induce al del lactante.

De la calidad de los intercambios madre-hijo va a depender la seguridad del niño, condición necesaria para la buena formación del YO y del desarrollo armonioso de su personalidad.

El comportamiento de la madre desempeña un rol esencial en la expresión completa de todas las capacidades de comunicación del niño a partir del tercer mes. Los intercambios entre la madre y el hijo se hacen a partir de un cierto número de organizadores: como la mirada, la mímica, las vocalizaciones y, su mejor elemento, la sonrisa, las vocalizaciones, etc.

Esta primera sonrisa, normalmente, se dirige, en primer lugar, a la madre, pero en seguida se generaliza y puede presentarse ante cualquier rostro humano.

Desde el 6º mes, la sonrisa un poco automática del niño va a desaparecer, porque comienza a diferenciar entre los rostros familiares y los desconocidos. Sin embargo, sólo entre el 7º y el 8º mes será cuando la imagen de la madre será verdaderamente identificada.

En esta etapa también el niño ejercerá un primer control sobre sus pulsiones y descubrirá el principio de realidad como límite a sus deseos, después de haber realizado la experiencia del principio de placer, que es el que le sacia inmediatamente.

A la edad de 6 meses el niño reacciona ante el entorno humano desplegando una extensa gama de detalles emocionales: cólera, dolor, malhumor, alegría, miedo, pero se trata de manifestaciones expresivas desencadenadas a partir de situaciones-señales.

Hasta los ocho meses, el pequeño no tiene de la madre más que un conocimiento vivido, adquirido a través del diálogo tónico. Puede sentir una cierta insatisfacción cuando alguien distinto se ocupa de él, pero todavía no la ha identificado como objeto.

En el estadio objetal, ante ese conocimiento sincrético, va a tener lugar una verdadera identificación de la imagen materna. La percepción de este personaje privilegiado va a permitir la canalización de la energía sobre este objeto libidinal que reviste, por este hecho, un valor estructurante.

En este estadio aunque otra persona le aporte la misma solicitud que la madre, no habrá sustituto posible y la persona de la madre se hace irremplazable: el objeto libidinal estará constituido y definido

El niño, a partir del estadio objetal, será muy sensible a los signos y a los índices que traducen la satisfacción o insatisfacción de la madre a su respecto. Para ordenar sus experiencias motrices necesitará del acuerdo afectivo implícito de la madre, en tanto que el desacuerdo provoca una forma de ansiedad que se traduce en un repliegue. El niño, intuitivamente, posee la experiencias vividas de que su actividad tiene una significación positiva o negativa para el adulto, y es importante que esa significación sea expresada

mediante una mímica y un tono de voz que le permitan actuar con toda seguridad y atreverse a realizar sus experiencias. La madre va a desempeñar el rol de un objeto facilitador y que da seguridad.

Desde el segundo año, la organización del yo se dará alrededor de la relación con el objeto material. El adulto debe incitar al niño a enfrentarse al cuerpo eficiente. El niño tendrá así la experiencia del principio de realidad, origen de la actividad de control que podrá ejercer posteriormente sobre sus pulsiones.

La etapa del cuerpo vivido, explica Le Boulch, desemboca en la primera imagen del cuerpo, identificado por el niño con su propio Yo. El hecho significativo que marca la transición en este aspecto de esta etapa a la siguiente consiste en que la función de interiorización comienza a establecerse.

Etapa del cuerpo percibido

Esta etapa abarca desde los 3 a los 6/7 años y coincide con el segundo ciclo de la educación infantil que finalizará cuando el niño/a tenga que afrontar los aprendizajes instrumentales.

El proceso perceptivo surge como resultado de una compleja labor analítica-sintética que se define por los siguientes aspectos:

1. Están siempre insertos los componentes motores.
2. Se halla estrechamente vinculado a la activación de las pautas de la experiencia anterior del sujeto.
3. No se efectúa nunca a nivel elemental, puesto que en su estructura entra siempre el nivel superior de la actividad psíquica y, en particular, el lenguaje.

Desde el punto de vista cognitivo, el niño/a entra en el período preoperacional, cuyo rasgo principal será la formación de invariantes, que en la concepción piagetiana hacen referencia a aquellos elementos que se conservan cuando se producen las transformaciones.

Desde el punto de vista afectivo-social se habla del universo mágico que caracteriza al niño/a de dos a seis años. Es la edad de la eclosión del yo, con la crisis de independencia al comienzo de la etapa, que representa la germinación de la voluntad de poder. Asimismo, es la época en la que florecen los complejos de Edipo y Electra y en la que se da, alrededor de los 5 años, la identificación sexual con el padre de distinto sexo, lo que acabará conformando el yo ideal.

Es un período transitorio y de preparación en la vida del niño, durante el cual deberá desprenderse, progresivamente de su subjetividad. Sólo al salir de esta etapa el niño pasará de una visión sincrética y puntillista del mundo, a una representación analítico-sintética de tipo adulto que conduce a la estructuración del espacio-tiempo. Este predominio del desarrollo de las estructuras sensoriales justifica la denominación de etapa de discriminación perceptiva.

La motricidad sigue siendo de tipo global, mal dissociada, pero el repertorio gestual aumenta. Los progresos más significativos se refieren al ajuste postural que se beneficia con una regulación tónica mejor equilibrada. Este mejoramiento del sentido postural le

proporciona al niño un mejor dominio de la orientación en función de las direcciones del espacio relacionadas con el cuerpo, y se produce la estabilización progresiva del predominio lateral.

Pero, más que la motricidad de tipo transitivo que se ejerce de modo pragmático sobre el objeto, es el aspecto expresivo del movimiento el que debe atraer nuestra atención a esta edad, por las repercusiones afectivas que provoca.

En el estadio del cuerpo vivido el niño era susceptible de identificación, es decir, de una imitación inconsciente poderosamente motivada por el afecto, por las respuestas, sobre todo de su madre, a su comportamiento motriz. De este modo se establecía un diálogo corporal, con la madre en particular, factor importante en el acceso al control tónico. Esa identificación se prolonga hasta este estadio cuando durante la adquisición del lenguaje el niño imita a sus padres reproduciendo su manera de hablar y sus entonaciones. Pero a partir de los dos años y medio y durante todo el período que sigue, según el análisis de Piaget, se hace posible la imitación diferida, es decir la reproducción de modelos ausentes. Esta adquisición implica la representación, es decir, la internalización de modelos que existen en estado de imagen.

La percepción del cuerpo debe congrega datos visuales y datos kinestésicos, por ello es conveniente comenzar por educar los segmentos más fáciles de controlar por el niño, es decir, la mano y los dedos. Este paso es muy sencillo por cuanto fácilmente se puede incitar al niño, durante las praxias a las cuales se entrega: garabatear, abrir una puerta, lanzar una pelota, manipular un objeto, etc. A dirigir su atención hacia esas partes del cuerpo. Tendrá así, en forma progresiva, conciencia del juego del hombro, del codo, de la muñeca y de los dedos. En tal caso, la utilización de la verbalización permite asociar estrechamente el desarrollo del lenguaje con la adquisición de esas nuevas formas de somatognosia. La mención de las partes del cuerpo favorece la concientización de su significación conceptual y permite tomar distancia en relación con la mera percepción, lo cual es un factor determinante para el acceso a representación mental. A la inversa verbalizar a continuación de una experiencia vivida y sentida de un movimiento permite al niño comprender intuitivamente el sentido y el valor del símbolo verbal que está siempre unido a un elemento de la realidad. Sería un error aprender verbalmente el nombre de las diferentes partes del cuerpo sin relacionarlas con una experiencia perceptiva suficiente.

Hasta los tres años, el espacio del niño es un "espacio vivido" afectivamente, en el cual se orienta en función de sus necesidades y sobre la base de los esquemas adquiridos con anterioridad. Es un espacio privado de formas y de dimensiones, que Piaget denomina espacio topológico y que se caracteriza por relaciones de proximidad, de separación, de orden y de continuidad que gradualmente se constituyen entre los elementos de una misma configuración.

Entre los tres y los siete años, el niño accede al espacio euclidiano, según la terminología de Piaget. Ese espacio homogéneo va a posibilitar, en forma progresiva, la organización de relaciones espaciales internalizadas.

El estadio de la discriminación perceptiva es transitorio y corresponde al subperíodo de preparación del estadio de las operaciones concretas de Piaget. El niño se libra progresivamente de un tipo de representación figurativa para acceder al pensamiento operativo que comenzará hacia los siete años. Descubrirá su cuerpo y el mundo exterior en virtud de afinamiento perceptivo.

Como vemos, podemos encontrar puntos de encuentro entre Levin y Le Boulch, para ambos la relación con la madre será esencial en el desarrollo psicomotor del niño pero cada uno lo explica de distinta forma, dándole importancia a distintos aspectos. En el caso de Levin, es a partir del deseo del otro, de los puntos de tyché, de las cadenas de significantes y del lenguaje que el niño desarrollara su propia imagen, una imagen subjetivizada y delineada por su propio deseo y el deseo de sus padres. La imagen corporal se desarrollará a partir de las experiencias vividas y la relación que se tenga con la madre, el cuerpo se volverá parte del lenguaje y sólo así podrá ser representado por el niño.

Para Le Boulch, la relación madre-hijo terminará en una relación tónica, en la que la hipertonía se traducirá en una necesidad y la hipotonía en la satisfacción de esa necesidad. A partir de esta relación tónica surgirá el desarrollo de la psicomotricidad sin dejar de lado los aspectos neurológicos y las etapas de inteligencia piagetianas que para Le Boulch serán de gran importancia para explicar el desarrollo. Pero finalmente, los dos hablan de lo mismo: del desarrollo del ser humano a partir del otro sin el cual no existiríamos.

2.4.1. ESCALA DE DESARROLLO POR EDADES

Según Conde y Viciano (1997), el desarrollo psicomotor se debe centrar en los siguientes aspectos:

1. El referido a la evolución del Control Postural, por el que el niño a partir de su sucesiva adquisición de tono muscular en los diversos segmentos corporales, puede ir adoptando posturas cada vez más autónomas, lo que le irá permitiendo reconocer cada vez mejor su cuerpo, tomando progresivamente una mayor conciencia de él.
2. El referido a la evolución de la Locomoción, que se consigue cuando el niño llega a adquirir un tono muscular adecuado que le permita realizar determinados ajustes posturales a partir de los cuales pueda comenzar a desplazarse con autonomía.
3. El referido a la evolución de la Manipulación, lo que le distingue de otras especies, permitiendo que la conquista del mundo se pueda conseguir de forma mucho más resolutive. Esta capacidad de utilizar las manos con tanta destreza, es lo que ha permitido al ser humano dar un salto cualitativo con respecto a otras especies.

Estos aspectos son la base de la que debemos partir si queremos entender de forma coherente cómo evoluciona la motricidad. Las diversas adquisiciones motrices que vaya haciendo el niño, tendrán relación con cada uno de estos tres aspectos. El momento de su aparición va a depender de otros factores que no es únicamente el cronológico, sino por el ambiente en el que crezca el niño, el tipo de estimulación recibida, etc.

A continuación se describirá el desarrollo psicomotor por edades, desde recién nacido hasta seis años, de acuerdo con Conde y Viciano (1997) y Gassier (1983).

Las adquisiciones motrices más relevantes se irán describiendo mes a mes durante los primeros quince meses, por ser la etapa en la que hay más cambios de manera más rápida y más profundos. Posteriormente, se irán distanciando más las edades ya que las nuevas adquisiciones motrices van apareciendo más espaciadas en el tiempo.

Recién nacido

Control postural

De acuerdo con Gassier (1983), el recién nacido se caracteriza por su hipotonía, tanto a nivel de la cabeza como del tronco. puede elevar la cabeza de vez en cuando (sin sobrepasar un ángulo de 45° del plano de la cama).

En relación a los miembros superiores e inferiores la hipertonía domina, durante el primer mes el recién nacido todavía adopta "la posición fetal", con las piernas y brazos plegados.

Manipulación

De acuerdo con Conde y Viciana (1997), responde al reflejo arcaico de prensión palmar o reflejo de grasping.

Visión

Los bebés ven bastante bien desde su nacimiento, aunque las células oculares no pueden ajustarse aún a las diversas distancias, puede ver bastante bien en un objeto de 8 cm colocado a 25 cm.

Primer mes

Control postural

El niño presenta todavía una escasa tonacidad en cabeza y tronco. Estas actitudes posturales se aprecian cuando se sostiene al niño sentado. De acuerdo con Gassier (1983), el recién nacido puede elevar la cabeza de vez en cuando (sin sobrepasar un ángulo de 45° del plano de la cama).

En relación a los miembros superiores e inferiores la hipertonía domina, durante el primer mes el recién nacido todavía adopta "la posición fetal", con las piernas y brazos plegados.

Manipulación

Según Conde y Viciana (1997), sigue manteniéndose el reflejo de Grasping. Las manos predominantemente cerradas. El niño que mantiene las manos constantemente abiertas, es un hipotónico patológico.

Visión

Puede enfocar transitoriamente un objeto tal como un rostro humano, que se mantenga a unos 25 cm, de distancia e incluso seguirlo con la cabeza y los ojos y se mueve lentamente. El recién nacido puede seguir un objeto hasta 90° el primer mes. Los colores vivos, los objetos en movimiento le interesan, pero por encima de todo prefiere el rostro humano. Lo mira atentamente, puede sonreírle, aunque puede tratarse de una sonrisa de la nada.

Segundo mes

Control postural

Siguiendo con Conde y Viciana (1997), el tono en cabeza y espalda es todavía débil por lo que al llevarlo a la posición de sentado la cabeza cae todavía hacia atrás. La hipertonía de los miembros se va superando. En el transcurso del segundo mes hay una

distensión, la pelvis se apoya y las piernas se extienden. El reflejo de Moro todavía se mantiene, el reflejo tónico cervical o reflejo del esgrimista comienza a superarse.

Manipulación

El reflejo de prensión es más discreto, manteniéndose la mano abierta con más frecuencia. Con esta edad se dan las primeras relaciones claras entre la visión y la manipulación.

Visión

Puede seguir unos 180° a un objeto grande que se desplace cerca de él, y sigue con la mirada los movimientos de las personas. Gira la cabeza a los estímulos sonoros y responde con movimientos a los sonidos.

Tercer mes

Control postural

Sosteniendo al bebé sentado, ya puede mantener la cabeza erguida. De acuerdo con Gassier (1983), e relación al tronco la espalada es más firme, la región lumbar todavía es débil y necesita ser sostenida. Agita todo su cuerpo, asociando los movimientos de los pies y de los brazos a gritos de alegría. Ya realiza ocasionalmente rotación del cuerpo hacia uno de los lados.

La hipertoncicidad de los miembros se convierte en hipotoncicidad: los miembros superiores e inferiores están en extensión. En posición dorsal gira de la espalada a los costados, pone un pie sobre la rodilla opuesta. En posición ventral el bebé se apoya sobre los antebrazos para elevar el tórax.

Manipulación

Siguiendo con Conde y Viciano (1997), el niño ya orienta la mano a los objetos, todavía sin alcanzarlos voluntariamente y de forma precisa, aunque adquiere prensión al contacto, es decir, tiende a cerrar la mano cuando siente el contacto de un objeto colocado en la misma.

El grasping se reemplaza por la prensión al contacto. Se trata de una prensión involuntaria producida por el contacto del objeto con la mano del niño. Abre, vuelve a cerrar las manos y retiene el objeto algunos segundos (Gassier, 1983).

Visión

Ya puede girar la cabeza completamente para seguir con la mirada un objeto. Le gusta el movimiento, los colores vivos, sus períodos de observación se alargan, descubre sus manos y se las lleva a la boca.

Cuarto mes

Control postural

Siguiendo con Conde y Viciano (1997), el mayor control sobre los músculos abdominales, le permite girar sobre un costado. Es capaz de darse la vuelta si está tumbado boca abajo, es decir, de posición ventral a dorsal.

Manipulación

El niño puede mantener un objeto en su mano y mirar a otro objeto. Los objetos le duran poco en las manos ya que no adopta demasiado bien la fuerza con la que agarra o la tensión de sus brazos al peso de los objetos. Cuando se le da un objeto levanta la mano pero inmediatamente cae el brazo por el peso del objeto.

Visión

Se siente atraído por objetos que sitúan sobre superficies planas. También puede seguir con la mirada un objeto que va hacia su espalda. La relación visión-prensión se va mejorando.

Quinto mes**Control postural**

Según Gassier (1983), la cabeza y el tronco son muy sólidos. En posición ventral, el lactante puede levantar la cabeza y el tronco apoyándose primero sobre los codos y después sobre las manos. De acuerdo con Conde y Viciano (1997), el niño ya participa activamente en el movimiento al llevarlo sentado a la posición de sentado. Sigue gustando de girarse sobre su costado. En apoyo lateral, pasa al apoyo contrario. Sosteniéndolo de pie, es capaz de aguantar gran parte del peso de su cuerpo. En posición ventral hace el avión (apoyándose sobre el tórax, eleva brazos y piernas), gira de la posición ventral a la posición dorsal. En posición dorsal hace movimientos de pedaleo y se toma sus pies.

Manipulación

Siguiendo con Conde y Viciano (1997) a esta edad se da la aparición de la prensión voluntaria: es una presión palmar, global, imprecisa; se lo ponen delante, el niño toma un objeto entre la palma de la mano y los tres últimos dedos, se lleva el objeto a la boca. Los movimientos elementales manipulativos de soltar y arrojar, se dan de una manera muy tosca. También se da el patrón de agarrar objetos, aunque la prensión sea palmar, global y todavía imprecisa.

Visión

La mirada cambia de dirección mediante movimientos bruscos de pupilas. Sigue con facilidad un objeto que va de un lado a otro y mantiene en él después de haberse parado.

Sexto mes**Control postural**

El niño ya puede mantener la posición de sentado unos instantes sin ayuda, aguantando mucho tiempo si es con ayuda. Normalmente se ayuda de sus brazos para mantener la postura sedente, esta postura permitirá al niño tener una visión más global del entorno, la espalda se endereza cada vez más, y esa mejora muscular general, le permitirá una cada vez mayor autonomía en sus movimientos. En este sentido, ya puede incorporarse a la postura sedente desde tumbado con ligera ayuda. Es capaz de girar de posición ventral a dorsal y viceversa, aunque generalmente muestra preferencia en el giro hacia un costado. Manteniéndolo de pie, soporta gran parte del peso de su cuerpo y puede realizar pequeños saltitos que obedecen más a estereotipos rítmicos que a la capacidad de saltar.

Manipulación

Domina la prensión global voluntaria, aunque todavía no de forma muy precisa. La prensión sobre los juguetes es todavía palmar. Tiende la mano hacia el objeto que se le

presenta. La aproximación al objeto que se agarra se realiza de forma lateral. Puede pasarse un objeto de una mano a otra. Puede golpear y agitar un sonajero.

Visión

Ya hay una buena convergencia binocular (capacidad de utilizar ambos ojos de forma unitaria, simultánea y eficaz). Al ampliarse su campo visual y madurar la visión, ésta actuará cada vez con mayor precisión en la prensión de objetos. Este hecho madurativo le permite también seguir objetos en el espacio a distintas velocidades con destreza.

Séptimo mes

Tono muscular

El niño tiene ya suficiente fuerza a nivel de cabeza y tronco como para mantenerse sentado sin ayuda algunos instantes. En esta postura, se da el reflejo del paracaidista. La flexibilidad del tronco le permite poderse inclinar para poder tomar juguetes.

Manipulación

Puede separar un brazo del suelo, para tomar un pequeño objeto, lo pasa de una mano a otra y le gusta golpearlo contra el suelo, como una reacción auditiva-manual.

La prensión de los objetos ya se realiza en pinza inferior, es decir, agarra el objeto entre el pulgar y el meñique. El relajamiento del objeto aún siendo voluntario, es todavía global e impreciso.

Si escondemos un objeto delante de él, lo buscara, es el estadio de "permanencia de objeto".

Octavo mes

Control postural

Mejora la postura de sentado, al mejorar el tono de los músculos dorsales, pudiendo mantener el tronco erguido por períodos indefinidos. El niño gira tumbado perfectamente hacia los dos lados. También puede reptar voluntariamente, comienzan los esfuerzos por gatear, moviéndose con frecuencia hacia atrás en su esfuerzo por avanzar.

Manipulación

El dedo índice comienza a participar en la prensión. Cuando tiene dos objetos en las manos, puede dejar uno de ellos para tomar un tercero. Trata persistentemente de tomar objetos fuera de su alcance, busca objetos fuera de su vista, si se le ha enseñado dónde se han ocultado previamente. Le gusta hacer sonar objetos, golpearlos entre ellos y tirarlos.

Noveno mes

Control postural

El niño ya puede mantenerse sentado solo, durante un tiempo considerable. Puede inclinarse desde esa posición hacia delante y recupera el equilibrio. Pasa de la posición de cuadrupedia a rodillas y a sentado.

Locomoción

Reptando sobre el vientre, consigue trasladarse ligeramente tanto hacia atrás como hacia delante. La forma de gatear del niño, no puede considerarse estandarizada.

En cuadrupedia, apoyando en el suelo rodillas y mano, inicia la maniobra de ponerse de pie, lo que consigue manteniéndose unos instantes en equilibrio, sin soltarse en ningún momento de su apoyo inicial. Comienza a ser capaz de dar algunos pasos con la ayuda de un adulto.

Manipulación

Puede tomar un objeto entre la base del pulgar y el índice. Es capaz de apartar un obstáculo que se interpone en el camino del objeto que quiere tomar. Es capaz de tender objetos a un adulto. Tira deliberadamente los objetos al suelo, pero los busca.

Décimo mes

Control postural

El niño ya es capaz de mantener la espalda completamente recta y alienada con la cabeza. También es capaz de sentarse correctamente en una silla.

Locomoción

Sigue utilizando el gateo como medio de locomoción preferente. Es capaz de ponerse de pie con cierta facilidad, agarrándose a los barrotes de la cuna, barandilla o mueble. Puede dar unos pasos agarrado a estos intermediarios, aunque cae con frecuencia.

Manipulación

La prensión en pinza superior se va haciendo más fina, ya que es capaz de coger el objeto con la parte distal del pulgar y el índice. Este perfeccionamiento, le permite una mayor independencia manual, al ser el relajamiento del objeto más fino y preciso que en meses anteriores. En este mes, ya es capaz de beber solo de un vaso, tiene sentido de la profundidad y de lo que es el continente y el contenido, y es hasta capaz de encajar alguna pieza por imitación o quitar la tapa de una caja.

Décimo primer mes

Control postural

En la posición sentado, se equilibra bien y puede girarse, inclinarse en ángulos variables y recobrar el equilibrio.

Locomoción

El niño ya es capaz de desplazarse con gran facilidad, en una de las modalidades del gateo, que es con manos y pies sin apoyo de rodillas. En posición bípeda, apoyado en algún objeto, puede levantar un pie mientras soporta el peso del cuerpo en el otro, también puede bajar de la posición bípeda a sentarse, agarrándose a algo. Se mantiene de pie sin apoyo unos segundos y puede dar algunos pasos solo, antes de caerse. En posición bípeda, también puede caminar unos pasos siempre que sea agarrándose a algo o a alguien.

Manipulación

Ya se da una completa movilidad de los dedos, oponiendo perfectamente el pulgar del resto. Comienza a madurar el patrón elemental de arrojar hacia la habilidad de lanzar, ya es capaz de pasar una pelota a un adulto, aunque todavía son mucha precisión. Señala con su índice los objetos y explora la tercera dimensión (orificios, hendiduras, ranuras, etc.)

Doce meses

Control postural

El niño ya ha madurado bastante, tiene mayor estabilidad y equilibrio en posición bípeda, siendo capaz de agacharse desde la postura bípeda para recoger un objeto del suelo.

Locomoción

Sigue utilizando el gateo como desplazamiento básico, aunque comienza a conjugarlo con desplazamientos bípedos ayudados por intermediarios, aunque cada vez los utilice menos. Es capaz de desplazarse lateralmente con ligera ayuda. También puede andar tomado de una sola mano por el adulto y dar algunos pasos más solo, aunque cayendo con frecuencia.

Manipulación

Va mostrando una preferencia manual en la prensión de objetos. La pinza superior se va haciendo cada vez más fina y el relajamiento de la mano que porta al objeto se va haciendo cada vez más preciso. Realiza los primeros garabatos con un lápiz, traza sus primeras, le gusta los encajamientos y colocar objetos encima de otros, le gusta lanzar objetos. Coordina bastante bien ambas manos, pasándose con facilidad objetos de una mano a otra.

Trece meses

Control postural

Por regla general ya puede mantenerse de pie en equilibrio sin ayuda, aunque con dificultad. Puede, tanto sentarse sin apoyo, como ponerse de pie. Se agacha a recoger objetos con facilidad.

Locomoción

Le gusta subir escalones gateando e intenta hacerlo de pie. Va surgiendo el desplazamiento bípedo que va constituyéndose vehículo elemental para la investigación del espacio que le rodea.

Manipulación

La preferencia manual se va haciendo cada vez más definida. La prensión en pinza superior, sigue una línea ascendente en cuanto a su perfeccionamiento. Sigue sintiendo atracción por sus garabatos. Introduce objetos en orificios pequeños y los saca, perfecciona los encajamientos, le gusta poner objetos encima de otros. Acerca objetos hacia sí o hacia otras personas.

Ya puede orientar el lanzamiento, aunque todavía sin hacer intervenir el tronco y las piernas. También alcanza objetos con mayor economía gestual. Por otro lado, comienza a utilizar los instrumentos de comer con cierta autonomía.

Catorce meses

Control postural

Permanece mucho tiempo sentado, siendo todavía la postura más habitual en sus juegos. Reacciona a los movimientos que le hacen perder el equilibrio con otros movimientos compensatorios. En la postura bípeda, se mantiene de pie sin mucha dificultad y con mejor equilibrio, debido a que aumenta su base de sustentación al separar las piernas.

Locomoción

Todavía se le puede ver gateando, pero la bipedestación va comenzando a instaurarse como medio de desplazamiento preferido por él. En el desplazamiento bípedo con ayuda, anda con las piernas abiertas y puede mantener algún objeto en la mano mientras se desliza.

Manipulación

Se sigue manifestando una preferencia manual. La prensión es fina y precisa, aunque la manipulación de los objetos como tal, todavía no es perfecta. Le gusta jugar con pelotas y lanzarlas, aunque pone en dificultad su equilibrio. Le divierte mucho hacer rodar pelotas hacia el adulto repetidas veces.

Décimo quinto mes***Control postural***

La posición bípeda mejora, contrarrestando vacilaciones y balanceos colocando los pies separados como lo hacía con catorce meses. En cuanto a los cambios posturales como inclinarse, ponerse en cuclillas, agacharse, también lo ejecuta con facilidad, aunque ponga el equilibrio en juego, el niño ya puede sentarse en una silla.

Locomoción

El niño ya puede andar solo con relativa autonomía, aunque el gateo pasa a un segundo plano, sigue subiendo las escaleras a gatas.

Manipulación

El cambio a un predominio claro y bilateral de la mano es patente. La toma de objetos se realiza por medio de un suave movimiento continuo, gracias al perfeccionamiento del relajamiento cada más fino y preciso. Esta habilidad, le da pie a utilizar con asiduidad instrumentos de comida como la cuchara. Puede comenzar a reproducir el trazo de un adulto, pasar las páginas de un libro, etc. El mejor control de la prensión manual, le permite tomar una taza y beber de ella sin derramar líquido.

Niño de 16-17 meses***Control postural***

El niño tiene un control postural aceptable, hecho que le permite arrodillarse para tomar un objeto con bastante estabilidad y sin ayuda. En posición bípeda, se mantiene en equilibrio sobre las dos piernas juntas y comienza a saltar sobre los dos pies.

Locomoción

Anda bastante rígidos, los segmentos implicados en la marcha son bastante globales, todavía hay difícil disociación segmentaria. Puede caminar lentamente y hacia atrás, pero le cuesta girar en una esquina y pararse de repente. Mientras se desliza, le gusta ir de un lado a otro con insaciable curiosidad. Con 16 meses, sube y baja escaleras gateando. Con 17 meses, puede subir escaleras agarrado a la barandilla.

Manipulación

La prensión se hace cada vez más fina y precisa, lo que le permite asir útiles cada vez mejor. Le gusta garabatear, puede imitar trazos horizontales y verticales, pasa páginas de libros aunque se salte alguna. Es capaz de poner y quitar la tapa de una caja y manipular objetos pequeños con mayor destreza. Es capaz de arrojar una pelota con las manos, aunque cae con frecuencia al hacerlo.

Niño de 18-19 meses

Control postural

Se da una mejora en el equilibrio, lo que le permite levantarse y sentarse continuamente. Se pone en cuclillas con facilidad. En posición bípeda se inclina por la cintura para tomar objetos in perder el equilibrio. Al tomar objetos con una mano, apoya la otra a fin de equilibrar su peso. Comienza a intentar mantener el equilibrio sobre un pie, también salta a pies juntos.

Locomoción

El niño anda bien, aunque todavía con cierta rigidez. Puede correr, aunque se cae cuando se vuelve rápidamente. Lo giros sobre el eje longitudinal en desplazamiento, son todavía torpes. Puede pasar de marcha a posición sedente y viceversa. También puede subir y bajar escaleras en posición bípeda agarrado al pasamanos.

Manipulación

Se va consiguiendo una progresiva acomodación porpioceptiva al tamaño del objeto. En los garabatos, muestras preferencia por una mano. Puede imitar trazos más complejos. Mejora en la utilización de utensilios, utilizando ya la cuchara sin rotarla. Son capaces de aflojar envolturas, se pueden quitar con facilidad alguna indumentaria, bate palmas con mayor facilidad. Los encajamientos y construcciones se van complicando. Adquiere mayor dominio del espacio a partir de las manipulaciones. W

El desarrollo de su percepción visual, contribuye a la mejora de la manipulación. Los patrones de alcanzar, agarrar, etc. están totalmente desarrollados. Lanza mejor una pelota y ya no suele caer al lanzarla.

Niño de 20-21 meses

Control postural

El niño le presta mucha atención a su cuerpo, realiza movimientos de exploración de su propio cuerpo. También es capaz de señalarse dos o tres partes de su cuerpo. Las primeras emociones se manifiestan por el tono muscular y por la función postural. En posición bípeda, pasa el peso del cuerpo de u pie a otro. Se agacha y levanta del suelo con facilidad. El tono de sus piernas le permite sostenerse sobre las puntas de los pies sin andar. También puede mantenerse unos instantes sobre el pie izquierdo o derecho indistintamente.

Locomoción

La marcha será todavía acelerada y algo rígida, siendo sus pasos más uniformes en cuanto altura, anchura y longitud. Va aprendiendo a detenerse y a cambiar de dirección. Su tendencia a correr es muy fuerte, aunque todavía no controla su velocidad ni puede describir ángulos en su carrera. Al subir y bajar escaleras con ayuda, ponen ambos pies en cada peldaño.

El mejor control postural le permite desplazarse empujando una pelota con los dos pies sin perder el equilibrio.

Manipulación

El control de la mano empieza a permitirle enroscar, amasar, pinzar y apilar. Puede abrir cajones y puertas, tomo objetos sin dejarlos caer. El niño se encuentras en condiciones de agarrar objetos con bastante control, de golpearlos, agitarlos, restregarlos, empujarlos,

etc. Al principio garabatea espontáneamente sin dificultad, pero cada vez va mostrando un mayor interés por errar espacios con el trazo.

Ya puede completar un círculo, que es la primera forma geométrica que aparece desde el punto de vista del desarrollo. En cuanto al manejo de los utensilios de comida, utiliza mejor la cuchara, puede beber de un vaso y pasar el contenido de un vaso a otro. Mejora su habilidad en quitarse algunas prendas, guantes, calcetines, etc.

Niño de 22-23 meses

Control postural

Los niños tienen un control postural bastante maduro, lo que les permite levantarse y sentarse alternativamente con mayor facilidad. Se inclina para recoger objetos con un mayor control del equilibrio, este control postural progresivo hace que el reequilibrio sea mayor cuando da patadas a una pelota. Le gusta bailar, saltar y aplaudir. También le gusta imitar movimientos simples.

Locomoción

La marcha va siendo cada vez menos rígida, siendo los pasos todavía más uniformes que en el período anterior. Camina con mayor coordinación de costado y hacia atrás. Corre con mayor facilidad, cae cuando corriendo gira bruscamente. Controla algo mejor su velocidad, todavía no puede describir ángulos agudos en su carrera. Sube y baja escaleras sin ayuda con mayor facilidad, aunque todavía pone ambos pies en cada peldaño.

Manipulación

Este patrón sigue madurando progresivamente, mejorando su capacidad de abrir cajas, desenroscar tapones, ensartar cuentas, clavar estacas en algún tablero, cortar papel con tijeras, etc. Este nivel de habilidad ya le permite pasar las páginas de un libro de una en una.

Manejo mejor la cuchara, tomándola por el mango y controlando el alimento. Retiene un vaso con mayor facilidad. También ayuda a desvestirse y vestirse con mayor destreza. Con el lápiz puede realizar trazos más complejos y perfecciona los círculos algo más.

El niño de 2 a 3 años

Control postural

Sigue su consolidación en cuanto a su mejor tono muscular y control postural se refiere. Este control postural unido a su buena flexibilidad en rodillas y tobillos, le permite un equilibrio superior, lo que hace que pueda pararse cierto tiempo con los talones juntos. Puede permanecer sobre un pie unos segundos. Toma objetos del suelo sin caerse y se sienta y se levanta con facilidad. En esta edad, también tiene control sobre los giros realizados sobre el eje longitudinal y algo sobre el eje transversal (volteretas). Su mejor control tónico le permite enriquecer su repertorio gestual, expresando sus emociones de alegría, bailando, saltando, aplaudiendo, etc.

Locomoción

Se encuentra perfeccionando los aspectos técnicos de la locomoción. Se deleita corriendo más que marchando a causa de que es su nueva habilidad. Sabe tomar mejor las curvas que en períodos anteriores, aunque tardará un poco más en aprender a disminuir su velocidad, poder detenerse y dar la vuelta en ángulos muy agudos. También puede quedarse parado con una pelota entre las piernas, caminar, saltar o correr con ella.

El niño ya sube y baja las escaleras con total autonomía. Salta con los dos pies juntos y al bajar un último escalón, adelanta un pie al otro en el salto.

Manipulación

El niño progresa en sus habilidades manuales, buena rotación de la muñeca. Gira mejor el pomo de una puerta, vuelve las páginas del libro de una con facilidad, ensarta con más precisión las cuentas, corta mejor con tijeras, abre frascos de rosca con destreza, etc. Al final del segundo año, realiza encajamientos con mucha facilidad. Usa bien la cuchara, bebe bien en un vaso, se lava solo, se pone sus zapatos, etc. También ayuda a vestirse y desvestirse activamente.

Toma mejor el lápiz para garabatear, hace mejor los círculos e incluso puede hacer redondeles con un lápiz y una moneda. La maduración del flexor del dedo pulgar, hace posible la aparición de pequeños trazos parcelados, repetidos y superpuestos. Lanza un balón a uno o dos metros de su cuerpo e incluso atraparlo con los brazos extendidos.

Niños de 3 a 4 años

Control postural

Se establecen coordinaciones globales importantes, pudiéndose realizar la totalidad de las formas elementales de movimiento, tanto locomotoras como manipulativas, aunque hay que seguir estimulándolas.

El niño tiene un control corporal bastante desarrollado, lo que le posibilita afianzarse en el espacio que le rodea y relacionarse con él, con mayor facilidad. El equilibrio sobre sus pies está bastante mejorado, manteniéndose con facilidad con los talones juntos, también el equilibrio sobre las puntas aparece más desarrollado y puede mantener el equilibrio sobre un pie aunque momentáneamente. Empieza a mantener este equilibrio con los ojos cerrados.

Locomoción

Sube las escaleras sin ayuda, alternando los pies, aunque baja con los pies simultáneamente. Sus saltos cada vez son más precisos y adquieren mayor altura. Puede utilizar una carrera de impulso para saltar hacia delante, aunque suelen frenarse ante un obstáculo. También es capaz de marchar hacia atrás siguiendo una línea recta al caminar.

En cuanto a la marcha y la carrera, comienza a disociar los movimientos de los miembros inferiores con respecto a los de los miembros superiores. Gracias a esta disociación, es capaz de andar con menor balanceo y oscilaciones. Anda hacia atrás sin ningún problema y es capaz de detener la carrera. También puede provocar voluntariamente aceleraciones y desaceleraciones en la marcha y cambios de dirección. Ya es capaz de conducir un triciclo sin problemas. Se va perfeccionando en los giros sobre el eje longitudinal y transversal.

Manipulación

Será más fina, es capaz de doblar hojas, desabrocharse los botones, se puede desatar los cordones del zapato, etc. El niño ya debe de haber alcanzado autonomía a la hora de comer, será capaz de pinchar los alimentos y beber agua sin derramarla. Con respecto a los dibujos, supera las estructuras circulares comenzando a intentar representar su cuerpo en el dibujo, siendo las piernas lo primero en dibujar. Cuando dibuja, lo hace utilizando la movilidad de todo el brazo, aunque el trazo de su dibujo es de mayor precisión y mejor definido.

En cuanto a los lanzamientos, coordina mejor sus brazos, pudiendo arrojar un objeto hacia delante, de manera dirigida, pero todavía sin excesivo control en el momento final del lanzamiento sobre todo si toma carrera para ello.

El niño de 4 a 5 años

Control postural

El niño se muestra más seguro en su actividad motora. Mejora la actitud postural, gracias al desarrollo de los sistemas equilibradores y al ajuste óseo-muscular-articular. Su equilibrio sobre un pie, mejora bastante, siendo capaz de mantenerse sobre el mismo algunos segundos sin necesidad de ayuda.

Puede desplazarse sobre una barra de equilibrio tanto hacia delante, lateralmente como hacia atrás. También es capaz de balancearse sin problemas sobre los de dos de los pies. Manteniéndose sobre un pie, es capaz de dar vueltas sobre sí mismo realizando movimientos libres con el pie que no tiene apoyado. Juega a levantar una pierna e inclinar el tronco sobre ellas guardando el equilibrio. Su equilibrio ha mejorado considerablemente, siendo capaz de bajar escaleras alternando para ello, ambos pies.

El niño salta impulsándose sobre las puntas realizándolo siete u ocho veces seguidas. La longitud de sus saltos puede aumentar hasta casi un metro. En cuanto a la altura de estos saltos, el niño puede saltar unos 70 cm o más. También es capaz de saltar la cuerda.

Locomoción

Mejora su marcha y carrera. En cuanto a la marcha, ésta comienza a parecerse cada vez más a la del adulto. Corre y cambia de dirección con mayor velocidad que anteriormente. Puede comenzar sus primeras experiencias con la bicideta. Le atraen las actividades gimnásticas, como los giros sobre distintos ejes, columpiarse.

Realiza desplazamientos rítmicos, siendo ésta una edad ideal para el aprendizaje de las danzas populares que no sean muy complejas.

Manipulación

La motricidad fina adquiere un gran desarrollo. Este realidad se evidencia en la capacidad que tiene el niño de mover los dedos de las manos de forma independiente con facilidad. Esta manipulación fina, proporciona al niño una gran exactitud en el manejo de ensamblajes y una mayor precisión en sus actividades manuales. Es capaz de realizar el trazo de un círculo con mucha más precisión que con 3 años, dibuja copiando letras de un tamaño mediano, comienza a tomar el lápiz de forma semejante al adulto.

Con respecto al dibujo de la figura humana, comienza a adquirir una forma definida, destacando las partes del cuerpo que son importantes para él. La disociación de sus dedos, le permite mejorar sus recortes, siendo capaz de corta círculos con mayor precisión, puede golpear un clavo con un martillo, es capaz de hacerse el lazo nudo de los zapatos con facilidad, etc. Manipula objetos aún más pequeños que en el año anterior, tomándolos e introduciéndolos en frascos pequeños con precisión y celeridad.

En cuanto a la manipulación gruesa, el niño ya es capaz de botar una pelota con las dos manos de forma continuada, siempre que se le haya estimulado anteriormente.

El mayor control de la prensión y la coordinación de los movimientos de todos los segmentos corporales, le permite mejorar la trepa, así como colgarse y balancearse por breves espacios de tiempo.

En cuanto a los lanzamientos y recepciones de balones medianos, mejora considerablemente, arroja con mayor precisión y puntería.

Niño de 5 a 6 años

Control postural

El niño de 5 años entra en un período denominado de consolidación motriz. En él se produce una meseta, una reorganización y clarificación motora con un caudal de nuevas experiencias y posibilidades de movimientos.

El niño de 5 años es exacto y preciso en sus movimientos. Le interesa dominar racionalmente su cuerpo y sus movimientos a pesar de la globalidad y sencillez de éstos.

Aumenta el tiempo que puede estar en equilibrio a pata coja y de puntillas. Es capaz de mantener una actitud correcta durante un mayor tiempo, es capaz de mantener el equilibrio con un objeto en la cabeza e incluso desplazarse lentamente. Imita perfectamente los movimientos que realizan otras personas.

Locomoción

El movimiento se hace económico y eficaz. Puede correr a bastante velocidad, sosteniendo objetos. Su técnica de carrera es buena, es capaz de esquivar y cambiar de dirección bruscamente, orientándose con rapidez y precisión en el espacio que le rodea.

Coordina bien el salto con la carrera previa, tanto en longitud como en la altura aunque todavía no lo hace con total efectividad técnica.

Salta usando alternativamente tanto un pie como otro

Manipulación

Mejora su coordinación óculo-pédica, comenzando a ejecutar regates con una pelota, pasándose ésta de un pie a otro. Le siguen atrayendo las actividades gimnásticas, utilizando columpio e impulsándose con facilidad. También los movimientos de rotación se van mejorando.

En cuanto a la manipulación fina es capaz de dibujar letras grandes en mayúsculas en cualquier parte de la hoja, usa el sacapuntas, copia dibujos completos, aumentando de esta forma su dominio en todo tipo de manualidades, incluidas aquellas relacionadas con su higiene personal, como el manejo del cepillo de dientes, el peine, el manejo del jabón, etc.

En cuanto a la manipulación gruesa, es capaz de lanzar con puntería y regular potencia, mejora la acción del brazo en la cadena cinética que interviene en el lanzamiento. Puede recibir un pelota grande e sus brazos con relativa seguridad, es capaz de acoplar una recepción con un envío inmediato, incluso puede combinar la carrera con el lanzamiento a pesar de la dificultad que tiene en su culminación final.

Finalmente es importante mencionar que no se puede hablar de psicomotricidad sin tener en cuenta el esquema corporal el cual forma parte de la psicomotricidad además de

que un buen desarrollo de ésta será la infraestructura para una buena formación del esquema corporal, del cual se hablara a continuación.

3. ESQUEMA CORPORAL

En este tercer capítulo se hablará ampliamente del esquema corporal, comenzando por explicar cómo ha ido evolucionando y cambiando este término, se continuará con las distintas definiciones que han dado diferentes autores acerca de lo que piensan que es el esquema corporal para seguir con una distinción importante entre imagen corporal y esquema, términos que se confunden con frecuencia; después se hará una revisión de cómo es entendido el esquema corporal desde distintas perspectivas tales como la genética, psicoanalítica y psicología de la percepción; también se hablara acerca de cómo es la formación del esquema corporal desde el nacimiento hasta los 12-13 años, edad en la que se esperaría que la conciencia del esquema corporal se haya adquirido por completo, para finalizar con la importancia de una correcta formación del esquema corporal en nuestra personalidad.

3.1. ANTECEDENTES

La existencia de términos paralelos como: cenestesia, imagen espacial del cuerpo, esquema postural del cuerpo, imagen del cuerpo, gnosia del cuerpo, representación del cuerpo propio, etc., denotan la ambigüedad que tiene la noción de esquema corporal.

En 1844, Piesse (cit. en Ballesteros, 1982) llamaba cenestesia al "sentimiento por el cual el sujeto se percibía y se sentía existir en la extensión limitada del organismo", es decir, la cenestesia se refiere a la sensibilidad del propio cuerpo como sustrato del sentir de la personalidad.

Munk (cit. en Ballesteros, 1982) habló de orientación espacial indicando que esta orientación se mantiene gracias a los continuos movimientos y a las sensaciones cutáneas que se registran en el córtex sensoriomotor y se localizan en el lóbulo parietal.

Wernicke (cit. en Ballesteros, 1982) adoptó las ideas de Munk y dijo que las imágenes sirven de referencia a la orientación del cuerpo. Todas las sensaciones e imágenes que proceden del cuerpo constituyen la conciencia y se oponen a la conciencia del mundo exterior. Lo que ha intentado este autor es encontrar el vínculo de unión entre estos dos dominios artificialmente separados. Para él toda percepción sensorial tiene 2 elementos:

- un componente sensorial
- un componente llamado "órgano miopsíquico" constituido por la sensación del movimiento necesario a la adaptación del aparato sensorial.

Para Pick (cit. en Ballesteros, 1982), la imagen espacial del cuerpo es, sobre todo, visual y sensitivo-cutánea. La imagen de nuestro cuerpo se encuentra unida al espacio exterior es decir, es comparada y opuesta a la imagen de dos objetos y del cuerpo del otro. Pick estudió la perturbación del esquema corporal conocida con el nombre autopagnosia y observó casos de imposibilidad de movimientos reflejos y perturbaciones de la localización de las partes del cuerpo.

En 1893, P. Bonnier (cit. en Ballesteros, 1982) muestra que la noción de cenestesia no tiene rigor científico, que no posee significación psicológica y que lo que sobresale en nuestras percepciones es la idea del espacio, de la localización. En 1905 habla por primera vez de esquema de nuestro cuerpo como figuración topográfica de nuestra corporalidad y habla de que este esquema pueden deformarlo muchos de los enfermos, ya disminuyéndolo, ampliándolo, deformándolo o disolviéndolo.

Head (1920, cit. en Ballesteros, 1982) en sus trabajos sobre sensibilidad habló de "esquema postural del cuerpo" y para él, el modelo que tenemos mentalmente de nuestro cuerpo podía ser táctil, visual, pero sobre todo postural.

3.2. DEFINICIÓN

Se han venido utilizando de forma indistinta multitud de términos para referirse a la misma idea. Entre los términos más utilizados están: esquema corporal, imagen de sí mismo, esquema postural, somatopsique, imagen del yo corporal, somatognosia, etc.

Esta problemática viene suscitada por el interés del estudio del cuerpo desde una perspectiva muy amplia, siendo muchos los campos desde donde se han pretendido estudiarlo: Psicología, Filosofía, Psiquiatría, Neurología, etc. Este hecho ha provocado que en cada campo se hayan utilizado acepciones propias de los mismos, por lo que ha sido complejo establecer las similitudes y diferencias entre unos y otros términos.

El cuerpo es el primer medio de relación que tenemos con el mundo que nos rodea. Por ello, cuanto mejor lo conozcamos, mejor podremos desenvolvernó en él. El conocimiento y control progresivo del cuerpo, es una lenta pero fructífera construcción que ocupa al niño desde su nacimiento y durante toda su infancia. A lo largo de esta etapa debe conseguirse que los niños conozcan global y segmentariamente su cuerpo, sus posibilidades perceptivas y motrices, deben poder identificar las sensaciones interoceptivas y exteroceptivas que experimentan y servirse de las posibilidades expresivas del cuerpo para manifestarlas.

Pieron (1957, cit. en Ballesteros, 1982), en su *Vocabulario de Psicología* da una definición respecto a lo que es el esquema corporal que recoge algunos de los aspectos más importantes que tradicionalmente han sido considerados por los autores que han estudiado el tema:

"Representación que cada uno se hace de su cuerpo y que le sirve de referencia en el espacio. Fundado sobre datos sensoriales múltiples, propioceptivos y exteroceptivos, esta representación esquemática constante y necesaria en la vida normal se encuentra dañada en las lesiones del lóbulo parietal."

Por su parte Hecaen y Ajuriaguerra (1952, cit. en Ballesteros, 1982), indican que el concepto de esquema corporal, desde el punto de vista psicológico, se aplica en un sentimiento que tenemos de nuestro propio cuerpo, de nuestro espacio corporal. Desde el punto de vista fisiológico, representa la función de un mecanismo fisiológico que nos da el sentimiento correspondiente a la estructura real del cuerpo.

Ballesteros (1982) amplía la definición de Pieron diciendo que el esquema corporal es la intuición global o conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, tanto en estado de reposo

como en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y sobre todo de su relación con el espacio que le rodea. Es el resultado de la experiencia del cuerpo en el mundo.

Tasset (1980, cit. en Conde y Viciano, 1997), da una definición similar a la de Ballesteros. Él entiende el esquema corporal como la toma de conciencia de la existencia de las diferentes partes del cuerpo y de las relaciones recíprocas entre éstas, en situación estática y en movimiento, y de su evolución con relación al mundo externo. Para Conde y Viciano (1997), además de lo anterior el esquema corporal es el conocimiento y localización de los distintos segmentos corporales tanto en el propio cuerpo del niño como en el de su igual.

Para García Nuñez Y Berruezo (1995), al igual que para Piéron, los datos sensoriales son de gran importancia. Para ellos, el esquema corporal puede entenderse como la organización de todas las sensaciones relativas al propio cuerpo (principalmente táctiles, visuales y propioceptivas) en relación con los datos del mundo exterior y consiste en una representación mental del propio cuerpo, de sus segmentos, de sus límites y posibilidades de acción. Para ellos el esquema corporal constituye un patrón al cual se refieren las percepciones de posición y colocación (información espacial del propio cuerpo) y las intenciones motrices (realización del gesto) poniéndolas en correspondencia. Teniendo una adecuada representación de la situación del propio cuerpo se pueden emplear de manera apropiada sus elementos para la realización de una acción ajustada al objetivo que se pretende. La conciencia del cuerpo es lo que nos permite elaborar voluntariamente el gesto de su ejecución pudiendo controlar y corregir los movimientos.

También García Nuñez y Fernández Vidal (1999) lo explican como la representación mental del propio cuerpo, de sus segmentos, de sus posibilidades de movimiento y de sus limitaciones espaciales. El esquema corporal es la síntesis viviente de nuestras experiencias emocionales, otros autores también le darán importancia a la relación con el otro para la formación del esquema corporal.

Wallon (1959, cit. en Ballesteros, 1982), habla acerca de la importancia de la relación con el otro en la formación del esquema corporal, ya que éste no es un dato inicial, no es una entidad biológica o física, sino el resultado y el requisito de una relación ajustada entre el individuo y su medio. De la afirmación hecha por Wallon, Conde y Viciano (1997), afirman que el primer objeto que el niño percibe es su propio cuerpo, y este cuerpo es el medio de acción, de conocimiento y de relación, y este conocimiento progresivo de su cuerpo comienza con la observación del otro.

Resumiendo lo anterior, el esquema corporal es el conocimiento y conciencia que uno tiene de sí mismo en tanto que ser corporal, es decir:

- > nuestros límites en el espacio (morfología);
- > nuestras posibilidades motrices (rapidez, agilidad);
- > nuestras posibilidades de expresión a través del cuerpo (actitudes, mímica);
- > las percepciones de las diferentes partes de nuestro cuerpo;
- > el conocimiento verbal de los diferentes elementos corporales;

- las posibilidades de representación que tenemos de nuestro cuerpo (desde el punto de vista mental o desde el punto de vista gráfico).
- se forma a través de la relación que tengamos con el otro y con el medio que nos rodea.

Para Martínez y et. al. (1988), sin una correcta elaboración sería imposible el acto motor voluntario, ya que la realización de éste presupone la formación de una representación mental del acto a realizar, de los segmentos corporales implicados y del movimiento necesario para lograr el objetivo propuesto.

La construcción correcta del esquema corporal se realiza, pues, cuando se acomodan perfectamente las posibilidades motrices con el mundo exterior, cuando se da una correspondencia exacta entre las impresiones sensoriales recibidas del mundo de los objetos y el factor kinestésico y postural.

Los elementos fundamentales y necesarios para una correcta elaboración del esquema corporal son: el control tónico, el control postural, el control respiratorio y la estructuración espacio-temporal.

Como nuestra actividad es constante, el esquema corporal se enriquece con nuestras experiencias, de manera que no puede considerarse un dato inmutable una vez construido, sino maleable dentro de su relativa permanencia. A esto se refiere Ajuriaguerra (1982, cit. en García Nuñez y Berruelo, 1995), cuando afirma que el esquema corporal, con el aporte de las sensaciones táctiles, cinestésicas, laberínticas y visuales, realiza una construcción activa que maneja constantemente datos actuales y pasados, la síntesis dinámica que proporciona a nuestro actos y a nuestras percepciones el marco espacial de referencia donde tomar su significación.

El concepto de esquema corporal tiene un carácter evolutivo, siendo el cuerpo el primer objeto que el niño percibe. Desde que nace, percibe sensaciones de satisfacción o insatisfacción, de dolor, visuales y auditivas. Antes de conocer el mundo que le rodea, el niño conoce su cuerpo.

El esquema corporal es el resultado de la experiencia del cuerpo de la que el individuo toma poco a poco conciencia y además constituye la forma de relacionarse con el medio con sus propias posibilidades. Por tanto, es evidente que el esquema corporal no se nos da con el nacimiento, sino que su elaboración se va construyendo por medio de múltiples experiencias motrices, a través de las informaciones sensoriales (propioceptivas, interoceptivas y exteroceptivas) de nuestro cuerpo y de la estimulación que el niño reciba. Para Wallon (1959, cit. en García Nuñez y Berruelo, 1995), en este sentido, es una necesidad que se constituye según las necesidades de la actividad. No es algo dado inicialmente ni una entidad biológica o psíquica, es la justa relación entre el individuo y el medio. La clave de su construcción reside en hacer concordantes las percepciones visuales y cinestésicas (también posturales) que tenemos de nuestro cuerpo.

3.3. DIFERENCIA ENTE ESQUEMA CORPORAL E IMAGEN CORPORAL

Debido a la confusión que existe entre el término de imagen corporal y el de esquema corporal es importante hacer la diferencia entre ellos dos para que de esta manera quede más claro a que nos referimos cuando hablamos de esquema corporal.

Inseparablemente ligada al concepto de esquema corporal se encuentra la noción de imagen corporal, pero para Comellas y Perpinya (1987), el esquema corporal sobrepasa la noción de imagen y se asienta en la conciencia de sí mismo. No es un concepto de unidad como integración de partes corporales, es el eje de la organización de la propia personalidad, lo que mantiene la conciencia, la relación entre los diferentes aspectos de uno mismo.

La diferencia entre esquema corporal e imagen corporal estriba en que el esquema corporal especifica al individuo en tanto representativo de la especie y la imagen corporal es propia de cada uno está ligada al sujeto y a su historia, por lo mismo en la privación sensorial pasajera se ha demostrado que la perturbación es de la imagen más no del esquema (Lázaro, 2000).

También para Dolto (1985) el esquema corporal especifica al individuo en cuanto representante de la especie, sean cuales fueren el lugar, la época o la condiciones en que vive. El esquema corporal será el intérprete activo o pasivo de la imagen del cuerpo, en el sentido de que permite la objetivación de una intersubjetividad, de una relación libidinal fundada en el lenguaje, relación con los otros y que, sin él, sin el soporte que él representa, la imagen corporal sería, para siempre, un fantasma no comunicable.

Al igual que para Lázaro, para Dolto, el esquema corporal es el mismo para todos los individuos (de una misma edad o viviendo bajo un mismo clima, poco más o menos) de la especie humana, la imagen del cuerpo, por el contrario, es propia de cada uno, está ligada al sujeto y a su historia. El esquema corporal es en parte inconsciente, pero también preconscious y corporal, mientras que la imagen del cuerpo es eminentemente inconsciente.

El esquema corporal refiere el cuerpo actual en el espacio a la experiencia inmediata. Puede ser independiente del lenguaje, entendido como historia relacional del sujeto con los otros y su medio. El esquema corporal es evolutivo en el tiempo y en el espacio. La imagen del cuerpo refiere el sujeto del deseo a su gozar, mediatizado por el lenguaje memorizado de la comunicación entre sujetos. Aunque puede acercarse independiente del esquema corporal, se articula con él a través del narcisismo, originado en la carnalización del sujeto en la concepción.

Para Levin (1991) el esquema corporal es lo que uno puede decir o representarse acerca de su propio cuerpo. La representación que tenemos del mismo. Es del orden de lo evolutivo, de lo temporal.

Al igual que Dolto, Levin hace una importante diferencia entre esquema corporal e imagen corporal.

El esquema corporal se irá constituyendo a partir de evolución psicomotriz del niño. La imagen corporal es constituyente del sujeto deseante y como tal, es un misterio, no es en

absoluto del orden de lo evolutivo, se va constituyendo en el devenir histórico de la experiencia subjetiva. Por eso se relaciona con la inscripción, con la demarcación menémica. Constituye una discontinuidad, un corte, una alteridad, una marca, producto del lenguaje que da la posibilidad de generar imágenes que recubren la falta sin agotarla. Por eso, la imagen corporal es un misterio, una incógnita y es inconsciente.

El esquema corporal puede ser explicado y responde a una generalidad de la especie humana (por ejemplo: tener dos ojos, una boca, dos brazos, etc.). El esquema corporal puede ser trabajado, por ejemplo, un profesor de educación física puede ocuparse de implementar "ejercitaciones pertinentes" para enseñar el esquema corporal.

La imagen corporal es singular, propia de cada sujeto, es incomparable e inmedible, y en este sentido torna singular y propio al esquema. El esquema corporal es susceptible de ser medido, de ser comparado con otro, por ejemplo, las medidas estándar, que para cada edad le corresponde a cada niño un peso, una altura, un determinado perímetro cefálico, etc.

Al igual que para Dolto, para Levin, la imagen corporal es inconsciente y el esquema corporal es pre-consciente. Se hace consciente en nuestro cuerpo por medio de, por ejemplo, un dolor, del frío, por la transpiración, cuando se padece una enfermedad, cuando se habla de él. En este sentido, la conciencia del cuerpo es fugaz y nunca totalizante.

La imagen corporal se da a ver en el esquema corporal, es decir, que ambos conceptos se diferencian, pero también se correlacionan.

Concluyendo, la principal diferencia entre esquema corporal e imagen corporal radica en que el primero puede ser algo más objetivo, podemos tener una clara idea de lo que es, se puede medir, en cambio la imagen corporal es subjetiva, propia de cada individuo, surgida de su historia y creada en la fantasía por el deseo. Pero finalmente una mala formación del esquema corporal o una mala imagen corporal tendría consecuencias negativas en todas las esferas de la personalidad, en lo cognitivo y en la relación con los otros.

3.4. EL ESQUEMA CORPORAL VISTO DESDE DISTINTAS PERSPECTIVAS

A continuación se analizará el concepto de esquema corporal desde distintas perspectivas.

Desde una perspectiva evolutiva del esquema corporal hay varios autores que la apoyan como es el caso de Wallon y Zazzo.

Para Wallon (1959, cit. en Ballesteros, 1982) el esquema corporal es una necesidad que se constituye según los requerimientos de la actividad. No es algo dado inicialmente ni una entidad biológica o psíquica, es la justa relación entre el individuo y el medio.

Hace falta que el espacio subjetivo y el espacio exterior sean interdependientes para que haya una adaptación a los objetos y a los fines de la actividad motriz. Hace falta que un sistema de referencias sensitivo-sensoriales susciten los gestos, los guíen y los controlen y esto no se adquiere sólo por experiencia, sino que también tiene en su base una estructura neurológica.

El niño va construyendo parte por parte su esquema corporal que, en principio, es una suma heterogénea de órganos, que una vez reunidos, van a llevar a una unidad dinámica y armoniosa. El camino que va a seguir el niño para constituir su cuerpo kinestésico y su cuerpo visual empieza con los primeros movimientos que forman parte de las reacciones afectivas unidas a las necesidades.

El problema de la construcción del esquema corporal es la puesta en concordancia entre el cuerpo kinestésico y el cuerpo visual. Wallon considera a la representación que el niño tiene de su propio cuerpo como un elemento de base indispensable para la construcción de su personalidad.

Wallon concede gran importancia al otro en la formación de la imagen corporal. El niño en un principio está unido al otro, casi siempre a la madre, que es quien cubre sus necesidades y le da amor. Es a partir del otro como el niño va encontrando significado a sus movimientos, sus gestos y sus posturas y a partir de este contacto el niño entra en relación con su cuerpo y se da cuenta de su existencia como individuo.

Zazzo (1948, cit. en Ballesteros, 1982) también le da gran importancia al contacto con el otro en la formación del esquema corporal. Para él, es a través del conocimiento del otro, como el niño llega a acceder a la conciencia de sí.

El otro es quien satisface sus necesidades orgánicas, el que le cambia de posición y, más tarde, cuando van apareciendo los gestos, encuentra en el otro un apoyo o un obstáculo. De esta forma se pone en concordancia lo que el niño ve y lo que experimenta en su propioceptividad. El nexo de unión está ya fuertemente establecido por contraste o por concordancia entre los aspectos visual y kinestésico.

Zazzo explica que el reconocimiento del otro es muy anterior al de sí mismo, al principio el sujeto no tiene conciencia de su propia imagen, ni la mira. También señala que el reconocimiento del otro se logra en el espejo (a los cero año, ocho meses), bastante antes que en fotos o películas.

Después de reconocer al otro, se puede observar que el niño se reconoce antes en el espejo que en los otros medios, pero durante mucho tiempo le produce incertidumbre e inquietud, mientras que otras imágenes son mejor aceptadas, ya después de un tiempo, el niño podrá hablar de sí mismo llamándose por su nombre.

El uso correcto del pronombre personal no depende del ejercicio sino de la maduración, el uso del "yo" abre la puerta a un universo mental en el que el niño se situará y afirmará como individuo frente a los demás.

Clasificando desde el punto de vista genético las reacciones infantiles ante el espejo, Zazzo distingue cinco etapas desde el nacimiento hasta los tres años:

- Fase 1: el niño no reacciona.
- Fase 2: contempla la imagen del otro, pero no la suya.
- Fase 3: vuelve la mirada hacia la otra persona y comienza a interesarse por su propia imagen.

- Fase 4: el niño se interesa preferentemente por su propia imagen.
- Fase 5: el niño ofrece ciertas reacciones de desconcierto y después reconocimiento explícito.

El niño hasta que tiene 2 años puede reconocer su imagen y la intuición que tenga el niño de su propio cuerpo propio va a constituirse en un intermediario necesario para percibir al otro.

Otro autor que habla sobre el esquema corporal, no tanto desde un punto de vista evolutivo sino más psicoanalítico, pero que de igual forma le da gran importancia al otro en la formación del esquema corporal es Spitz.

Según Spitz, el yo comienza su formación al final del primer trimestre de vida. El yo supone una dirección y control que puede realizarse con ayuda de la conciencia y de la coordinación neuromuscular. En este período el niño es consciente de objetos exteriores, pero no de su yo, que orienta y actúa.

Para él, todo conocimiento está basado en lo vivido. De ahí el que la clave de la educación del niño entre los dos a cinco años debe ser la construcción del esquema corporal. La educación del esquema corporal para el niño es un juego, juega con sus brazos, con sus piernas, con tono el cuerpo. Estos juegos le llevan desde la imitación a la realización controlada. El tono y la motilidad son dos aspectos complementarios e indisolubles del esquema corporal.

Según Spitz el niño va a tardar dieciocho meses en tomar conciencia de su individualidad. El niño durante las primeras semanas sólo va a sentir placer o displacer. Las excitaciones luminosas, auditivas, gustativas y olfativas deben ser muy fuertes para ser percibidas, en cambio, la sensibilidad cutánea, laberíntica e interoceptiva están muy desarrolladas.

En el segundo mes de vida, el rostro humano se convierte en un precepto visual privilegiado, preferido a todas las demás cosas. En el tercer mes, el bebé responde al rostro del adulto sonriendo siempre que el rostro se muestre de frente y el niño pueda ver los ojos y que la cara se mueva, lo que el niño percibe es un signo. El rostro humano es un signo Gestalt para el niño entre los tres y los seis meses.

El niño a esta edad no reconoce un rostro individual, sino que reacciona ante cualquier rostro que se le presente de frente, y en movimiento. Hacen falta seis meses más para que el niño reconozca un rostro individual.

Entre los dos y los ocho meses construye la imagen de su cuerpo. En este tiempo el niño toma conciencia de su unidad e individualidad y pasa de un estado pasivo a otro más activo.

Entre el sexto y el octavo mes, el niño ya no responde con una sonrisa cuando cualquier persona se para ante su camita y mueve la cabeza, diferencia ya las caras y distingue al amigo del enemigo. Esto significa para Spitz que el objeto ha quedado establecido no sólo en el aspecto óptico sino también en el afectivo.

La palabra no es el primer símbolo semántico que el niño forma y Spitz considera que la adquisición del no es el comienzo de la comunicación intencional.

Según Spitz, el niño vive cada prohibición como una frustración a su narcisismo y le producirá una carga afectiva. Su narcisismo quedará afectado por el disgusto que se puede convertir en agresividad. En este momento aparece un nuevo factor organizador del esquema corporal, el control esfinteriano. Esta es una fase de ambivalencia.

En la fase edípica, el conflicto de Edipo va a ser importante en la formación del esquema corporal. Comprende que los padres son anatómicamente diferentes y esto le angustia. Después sigue una fase de letargo aparente en la que los factores intelectuales aumentan lo conocido, aunque lo vivenciado también está influyendo.

En la adolescencia aparecen transformaciones de los caracteres primarios sexuales y aparecen los secundarios, y su imagen corporal ya a sufrir otras reestructuraciones. La formación de su esquema corporal no finaliza, sino que constantemente se renueva.

Levin (1991) también da una explicación psicoanalítica para la formación del esquema corporal. Para él, la construcción del esquema corporal y postural como la del proyecto motor están delineadas por las vicisitudes de las imágenes que las sustentan. Sin embargo, estas construcciones no se realizan sin un aprendizaje que proviene de la posición simbólica.

Para Levin, la importancia del otro y del lenguaje es fundamental en la formación del esquema corporal, pues es partir del contacto con el otro que el niño adquirirá el lenguaje el cual lo marcará, lo hará un ser social, inscrito en una cultura. Por lo mismo afirma Levin (1995), que no hay aprendizaje del desarrollo psicomotor de un sujeto si no hay una letra y en este entretreído eminentemente simbólico acontece la estructura y, a partir de ella, la construcción del desarrollo psicomotor de un niño. La mecánica corporal se imbrica y entrelaza con la estructura significativa de un sujeto.

El cuerpo posturo-motriz, y su desarrollo, tiene valor por lo que de él está representando en el aparato psíquico. No adquiere validez por sí mismo, ni en sí mismo, sino en su ligadura representacional.

El desarrollo del cuerpo en sus matices motores, verbales, mentales, implica una diacronía que se construye en relación con la demanda del otro, supone un proceso de construcción, de aprendizaje y de maduración.

Desde su nacimiento, el niño realiza un verdadero trabajo de enlace y constitución sosteniéndose en la función paterna y materna que le da origen como sujeto, que lo constituye como sujeto deseante anudando lo real del cuerpo a la dimensión imaginaria y simbólica.

Cuando el niño nace se encuentra en una fase donde no hay noción de superficie unida, de cuerpo propio, entero, y por lo tanto, si bien hay erogeneidad, porque hay zonas erógenas, estas no pertenecen todavía a ningún cuerpo pues no hay noción de unidad. Hay partes de sensaciones corporales desorganizadas.

Es a partir de la unificación especular que se constituye el esquema mental del cuerpo y, a partir de allí, se puede hablar del cuerpo como unidad imaginaria y de fantasías de fragmentación corporal.

El estudio del esquema corporal también se puede abordar desde el punto de vista de la psicología de la percepción.

Desde esta perspectiva, no hay percepción de los objetos exteriores sin una referencia corporal y viceversa. Cuerpo y objeto están en constante interacción. Para la psicología de la percepción hay que estudiar al organismo en su contexto ambiental, aunque deba tenerse en cuenta la separación, la polaridad entre el cuerpo y el ambiente. El adulto experimenta el cuerpo y el ambiente como dos cosas distintas pero esa polaridad, esa separación, casi no se da en la infancia, y va aumentando con la edad.

Unos de los principales investigadores del esquema corporal desde el punto de vista de la percepción son: Wapner, Witkin, Werner, Fishern y Cleveland.

El tema principal de las investigaciones de Wapner Y Werner (1949, cit. en Ballesteros, 1982) se centra en el fenómeno de la percepción del cuerpo. Los dos pilares sobre los que se asientan sus estudios son: la unidad cuerpo-medio y la articulación entre ambos.

Cualquier cambio en la relación entre el sujeto y el medio influye significativamente en la manera en que el sujeto experimenta el cuerpo y sus partes.

A partir de investigaciones que realizaron centradas en la percepción demostraron que la longitud del brazo y el ancho de la cabeza se sobrestiman cuando están situados en un espacio abierto. Vieron que esta sobreestimación disminuye con la edad. Demostraron que el brazo extendido en la oscuridad hacia un objeto luminoso se percibe como más largo que el otro. Cuando el brazo se toca en la oscuridad, cuando le ponemos límites, se percibe más corto que el otro.

A partir de lo anterior, lo esencial que postularon estos autores es la importancia que existe entre el medio y la forma de percibir el propio cuerpo.

Otro investigador de la psicología de la percepción es Witkin (1954, cit. en Ballesteros, 1982), para él, el cuerpo articulado es índice de una diferenciación desarrollada, es decir, es una manifestación de progreso general del niño hacia la diferenciación psicológica.

Las características de esta diferenciación pueden identificarse en varias áreas de la actividad psicológica y son la expresión de un proceso de desarrollo hacia una mayor complejidad psicológica.

Witkin entiende por concepto del cuerpo, la impresión sistemática que un individuo tiene de su cuerpo, cognitiva y afectiva, consciente e inconsciente, formada en el curso del crecimiento.

Este autor, en el estudio del esquema corporal, parte de la afirmación de que el concepto del cuerpo guía la percepción del mismo, sirviendo como principio organizador de la percepción.

A partir de sus investigaciones, Witkin elaboró dos conceptos: la dependencia y la independencia de campo. Un sujeto independiente de campo es aquel que es capaz de experimentar su cuerpo como una entidad separada del medio. Es capaz de orientarse a

través de la posición de su cuerpo, realiza mejor las tareas que consisten en extraer un ítem de su contexto y sus dibujos aparecen como más articulados.

Un sujeto dependiente de campo es aquel que pide ser alineado con el medio para poder percibir su cuerpo en posición vertical, que es menos capaz en las tareas que consisten en extraer un elemento simple de un contexto más complejo y tiene una visión más global y menos articulada de su cuerpo.

Los dependientes de campo están más orientados hacia el medio social que les rodea y se distinguen por sus elevados niveles de sensibilidad social y competencia, mientras que los independientes de campo están más orientados hacia tareas determinadas y más centrados en el medio físico que les rodea.

Estos trabajos parecen evidenciar que los resultados obtenidos con los sujetos mayores, también se encuentran en edad preescolar, sobre todo en los niños. Los niños independientes de campo aparecieron más inclinados a jugar solos en su mesa de trabajo, mientras que los dependientes de campo se inclinaban más a jugar con otros niños en la zona de bloques.

Siguiendo con la perspectiva de la psicología de la percepción para el estudio del esquema corporal, nos encontramos con otros autores: Fisher y Cleveland.

Según Fishern y Cleveland (1968, cit. en Ballesteros, 1982) hay dos factores principales que caracterizan la percepción del propio cuerpo:

1. El cuerpo es el único objeto que a la vez se percibe y forma parte del sujeto que percibe.
2. El cuerpo compromete intensamente al yo. Cuando el sujeto reacciona ante su cuerpo, siente una perturbación y una excitación que no se da cuando reacciona a estímulos externos.

El individuo va organizando desde una edad muy temprana, las percepciones de su cuerpo. Sobrevalora unas partes e infravalora otras, algunas áreas del cuerpo persistirán en la conciencia, mientras otras casi desaparecerán.

Fisher y Cleveland han destacado que el valor afectivo de las distintas partes del cuerpo del adulto se relaciona con la historia pasada de estas partes y particularmente con las repercusiones afectivas que caracterizaron la adquisición del conocimiento de cada una de ellas.

Una de las dimensiones del esquema corporal de un individuo es la manera en la que él se imagina el interior de su cuerpo como diferenciado del exterior y sugieren que este modo de diferenciación del esquema corporal se correlaciona etiológicamente con la aparición de síntomas psicósomáticos.

Aquellos sujetos que dan más importancia al valor de defensa del exterior del cuerpo tienen más actitudes musculares hacia la vida, muestran más actividad muscular en competiciones atléticas y dan más valor a alcanzar metas más elevadas.

El énfasis puesto en el exterior del cuerpo significa énfasis en la piel y en la musculatura lisa (partes exteriores del cuerpo). Estos tejidos son la parte del individuo más

directamente en contacto con la realidad. También son un reflejo del estilo de vida, basado en una fuerte y poco usual definición de identidad y expresión propias y en una relación controlada y estable con el medio ambiente.

Cuanto más claros son los límites de un individuo, más posibilidades tiene de conductas autónomas, sus motivaciones son más precisas, completa mejor sus tareas, le interesa la comunicación con los demás y se integra activamente en situaciones de pequeños grupos.

Los padres tienen una importancia decisiva en el modo en que el sujeto construye los límites de su cuerpo, pudiéndole ayudar a que experimente los límites de su cuerpo como bien definidos y delimitados a través de unas buenas relaciones o por el contrario pueden someter al sujeto a unas condiciones que rompan los límites que él ha podido construir por sí mismo.

La delimitación del esquema corporal es un punto de referencia que continuamente está influyendo en la orientación del individuo hacia el espacio que le rodea.

En cuanto a las relaciones entre delimitación del cuerpo e interacción social, desde 1958 varios estudios han confirmado que cuanto más articulados sean los límites del cuerpo de un individuo, mayor será la probabilidad de que busque comunicarse con otros miembros del grupo y que sus relaciones sean directas y activas más que pasivas.

Resumiendo, el esquema corporal puede ser entendido como la representación que tenemos de nuestro cuerpo y que se dará a partir de la relación que establezcamos con el medio y sobre todo con el otro, en especial con la madre, ya que a partir de esta relación nos reconocemos como individuos que tienen un cuerpo propio, marcado por el lenguaje y lo simbólico, y los límites de este cuerpo estarán dados por la calidad de nuestras relaciones.

3. 5. ADQUISICIÓN DE LA NOCIÓN DE ESQUEMA CORPORAL A LO LARGO DEL DESARROLLO

El concepto de esquema corporal en cada individuo viene determinado por el conocimiento que se tenga del propio cuerpo. Nuestro cuerpo es un todo en el que pueden aislarse distintos componentes: eje, tronco, brazos, piernas, etc. El niño, en un comienzo siente su cuerpo como un todo difuso, pasando después a otra fase en la que, a través del movimiento, vive su cuerpo y el del otro como si fuesen lo mismo. Más tarde comprende que los distintos miembros de su cuerpo pertenecen a un todo que es el cuerpo del sujeto.

El esquema corporal entendido como conocimiento del propio cuerpo a nivel representativo, se va constituyendo muy lentamente hasta los once o doce años en función de la maduración del sistema nervioso y de su propia acción; en función del medio y de los otros con los cuales el niño se va a relacionar, así como de la tonalidad afectiva de esta relación, y por último, en función de la representación que se hace el niño de sí mismo y de los objetos de su mundo con los que se relaciona.

La evolución del esquema corporal es muy lenta, alcanzando su pleno desarrollo hacia los once o doce años.

Como ya se ha mencionado al principio de este capítulo, el concepto de esquema corporal se construye a partir del proceso de interiorización que se elabora a partir de 3 tipos de sensaciones:

- Propioceptivas, que proceden de los músculos, tendones y articulaciones proporcionándonos información sobre la contracción o relajación del cuerpo.
- Interoceptivas, que nos ofrecen datos sobre el estado de las vísceras.
- Exteroceptivas, actúan sobre la superficie corporal, como las táctiles y kinestésicas, facilitando información sobre los objetos exteriores.

Para Anton (1983) además de la sensibilidad, los desplazamientos también ayudan a la integración del esquema corporal: los desplazamientos segmentarios, de una parte del cuerpo y los desplazamientos globales, de todo el cuerpo en conjunto.

Edificado sobre la base de las impresiones táctiles, kinestésicas, laberínticas, visuales, el esquema corporal realiza, en una construcción activa que maneja constantemente datos actuales y pasados, la síntesis dinámica que proporciona a nuestros actos y a nuestras percepciones el marco espacial de referencia donde tomar su significación.

También es importante tener en cuenta dos leyes psicofisiológicas principales, en las que se basa el desarrollo del esquema corporal:

- Ley cefalocaudal: se adquiere el dominio del cuerpo de arriba hacia abajo, es decir, de la cabeza a los pies, en este orden: cabeza, tronco, piernas, pies.
- Ley próximo-distal: se parte de los elementos más centrales del cuerpo hacia los más externos.

Distintos autores explican de diferente forma la formación del esquema corporal. Para García Núñez y Fernández Vidal (1999), hablan de las siguientes etapas en la formación del esquema corporal son:

❖ *Etapa del diálogo tónico-postural*

Durante esta etapa, para el bebé la persona que lo cuida, casi siempre la madre, se transforma de un medio para subsistir en un objeto de necesidad.

Durante los primeros meses de vida del niño o niña, el período de vigilia está caracterizado por movimientos espontáneos, en apariencia sin sentido.

Para Ajuariaguerra (1986, cit. en García Núñez y Fernández Vidal, 1999) y su equipo de colaboradores, los movimientos espontáneos contribuyen decisivamente al desarrollo de dos tipos de funciones:

- El equilibrio, acción y las reacciones de equilibración, y,
- La repetición de actividades rítmicas complejas

Para Ajuariaguerra, la función del equilibrio acción surge como necesidad para adquirir la postura.

Las modificaciones posturales a que se ve sometido el niño o niña, provocan las respuestas de reequilibración que van dotando del necesario caudal de información al cerebro para su desarrollo postural.

Estas reequilibraciones provocan descargas tónicas, cuya consecuencia es la modulación tónica necesaria para las movilizaciones segmentales que la actividad intencional precisará en el futuro.

Estos intercambios de carácter afectivo, indisolublemente unidos a las posturas de madre e hijo, producen modulaciones tónicas diferenciadas que se transforman en señales codificadas, susceptibles de ser evocadas más tarde, tanto en la relación como en la simbolización.

Tanto para Wallon como para Ajuariaguerra, es la etapa en la que se sientan las bases del futuro carácter del niño o niña.

❖ Etapa sensoriomotora

Es la etapa de la autonomía suficiente, el control motor posibilita la bipedestación y la prensión; con ello, se desarrolla la exploración.

Desde el punto de vista del esquema corporal, esta etapa se caracteriza por los procesos de acomodación o adaptación. El sistema postural se desarrolla vertiginosamente, facilitando su acción en todas las direcciones.

Las experiencias segmentales del cuerpo van dotándole de información múltiple y variada del entorno y de las posibilidades de modificación por la acción de éste.

La imagen del cuerpo al final de esta etapa se hace visible, poniendo de manifiesto la diferenciación entre la cabeza, órgano receptor de las informaciones básicas del aprendizaje (visión y audición) y los miembros inferiores, verdaderos vehículos que posibilitan su búsqueda. Esta percepción del cuerpo como globalidad, al final y al cabo, es posible gracias a la percepción de las partes.

❖ Etapa perceptivo-motora

La ley cefalocaudal que rigió el control motor del eje ha jugado ya su papel. La marcha es completa. A la bipedestación le siguió el salto, la carrera y la posibilidad de cambiar la dirección, durante el desplazamiento, bruscamente. En fin, todas las posibilidades motrices que en el futuro serán afinadas y ya son posibles, se alcanzarán en esta etapa.

El cuerpo ha puesto en funcionamiento, en sus variantes posibles de desplazamientos, giros y rotaciones, todos los segmentos, objetivándolos en su acción sobre el entorno.

El espacio de los objetos adquiere categoría de estructura, es decir, existen, al margen de mi acción sobre ellos. Esto ha sido posible no sólo porque el niño o niña se ha

apropiado de sus características o cualidades, sino también del espacio existente entre ellos y, entre ellos y él.

Por consiguiente, el espacio adquiere consistencia, permanece y va a ser referencia de acciones no ya externas, sino internas.

La palabra que el niño o niña emite, ya no es mero significante o evocación difusa de un espacio marcado por su emotividad, sino que adquiere significación, expresando situaciones definidas por objetos y su relación entre ellos, en términos de espacialidad.

❖ *Etapas de la proyección simbólica de representación*

Es la etapa del conocimiento y expresión ajustada de la noción del cuerpo. El eje corporal perfectamente estructurado da paso a las praxias finas digitales, las cuales son las referidas a la de la motricidad fina de los dedos pinza.

El grado de desarrollo del control neuromotor de los segmentos finos de la mano, gracias a la ley proximodistal, se manifiesta eficaz para tareas complejas.

El espacio y las sucesiones rítmicas se interiorizan y se conceptualizan. La expresión facilita el desarrollo de los procesos analíticos y con ello la codificación-decodificación en unidades expresadas en sistemas de señales distintos. Así una secuencia de carácter visual puede ser transformada en auditiva o motora, creando las bases para el pensamiento abstracto.

Los ajustes entre fantasía y realidad sólo son posibles si el niño o niña dispone de un cuerpo para ello, un cuerpo que no requiera su atención para controlarlo, sino que es un cuerpo interiorizado y a su servicio, es decir, en esta etapa el niño ya es capaz de tener una clara representación de su cuerpo.

Ballesteros (1982), explica la adquisición del esquema corporal a partir de etapas parecidas a las propuestas por García Núñez y Fernández Vidal, pero que varían en algunos aspectos. La adquisición del esquema corporal, según Ballesteros es de la siguiente forma:

❖ *Nacimiento-tercer mes*

Este período es denominado por Wallon el período de la impulsividad motriz. Cuando el niño nace viene al mundo con una serie de reflejos arcaicos o automatismos primarios regidos a nivel subcortical, ya que el cerebro aún no es funcional. El reflejo va ligado a la estructura neurológica y a la maduración del sistema nervioso.

Estos reflejos primitivos son la base de toda actividad motriz y están ligados a las variaciones del tono estático, del tono de orientación y del tono de expresión. Según el cerebro va madurando y va entrando en funcionamiento, se van perdiendo y van siendo sustituidos por los actos voluntarios.

A partir del nacimiento se produce una disociación entre los diferentes dominios funcionales: interoceptivo, propioceptivo, exteroceptivo

En cuanto al orden en que aparecen cronológicamente, señala que las funciones interoceptivas son las más precoces y las exteroceptivas las más tardías. Las primeras en

aparecer entre todas las manifestaciones orgánicas son las que están relacionadas con el tubo digestivo y la alimentación.

Durante los tres primeros meses de vida el esquema corporal del niño se reduce a la zona oral y a los datos que recoge espontáneamente de su cuerpo. Los más importantes a este nivel son los datos propioceptivos (musculares, articulares, laberínticos y cutáneos), derivados tanto de la actividad cinética como de la tónica.

❖ Cuarto mes-año

Después del tercer mes se va a producir la primera manifestación clara de interés del niño por una parte de su cuerpo: la mano que entra dentro de su campo visual y que él mira largamente.

La relación entre la vista y la mano es sumamente importante ya que esta es la primera vez que el niño pone en relación una parte de sí mismo con la vista.

La coordinación entre la visión y el juego de las manos propicia que se establezca una relación entre las sensaciones visuales y propioceptivas. Esta relación puede llevar a la búsqueda repetida de nuevas relaciones sensitivas. El interés por el cuerpo se reduce hasta el quinto mes a las extremidades superiores.

La piel es también muy importante como transmisora de mensajes kinestésicos y articulares que la madre comunica al niño cuando lo mece, le lava o le viste. La piel es la frontera entre el medio interior del niño y el medio exterior que le rodea. La sensibilidad articular en el niño, asociada a la sensibilidad cutánea parece ser el único medio perceptivo en el cual él se sitúa en el curso de los primeros meses.

Los datos propioceptivos van a ir perdiendo importancia, poco a poco, en la adquisición del esquema corporal para irlo ganando progresivamente el movimiento y la acción del propio sujeto.

El niño a partir de los seis meses ve el mundo de manera diferente, ya que lo ve en posición vertical, y puede de esta manera adquirir una mayor posibilidad de acción, puede alcanzar con su mano los objetos cercanos a él, es decir, que puede ejercer su acción en el espacio próximo. Aún al comienzo de este período el niño no reconoce sus miembros como partes de él mismo.

En este período, la conciencia del cuerpo va a organizarse poco a poco gracias a la actividad motriz, al dolor y a las representaciones visuales. Las partes del cuerpo todavía no están individualizadas ni integradas en el espacio corporal, sobre todo los miembros inferiores que no parece que el niño considere como integrantes de su persona. El niño en este período y también más allá de él, tiene gran interés por explorar su cuerpo.

Hacia el año, aproximadamente, empieza a conocer las partes que con más frecuencia cita y que se le representan porque ve su función (Comellas y Perpinya, 1987)

- Cabeza
- Nalgas
- Boca
- Dedos
- Ojos

- Barriga

❖ Año-dos años

La marcha que se va a producir en torno al año, es un medio de contacto excelente con el exterior. Cuando el niño es capaz de ir de un lado para otro por sí solo adquiere una gran independencia y su espacio de movimiento se amplía considerablemente.

El esquema corporal se extiende más allá de la simple suma de los datos aportados por las aferencias sensoriales, vestibulares, propioceptivas y viscerales. El esquema corporal se forma también a través de factores emocionales y sociales. Es a través de la función verbal y simbólica como se forman en nosotros los significados de las partes de nuestro cuerpo, a partir de los cuales se elabora un conocimiento verdadero, más o menos abstracto de nuestro cuerpo. Por otro lado, la formación del esquema corporal no está acabada hasta la adquisición de los mecanismos operatorios que son la continuación de los esquemas motores iniciales, bajo una forma interiorizada y reversible.

❖ Dos años a seis años

Comellas y Perpinya (1987), explican qué partes de su cuerpo el niño va conociendo a lo largo de estas edades.

De 2 a 3 años conocen:

- Nariz
- Orejas
- Piernas
- Brazos
- Pene/vulva (el propio)
- Uñas
- Mejillas

De 4 a 5 años además de perfilar más claramente las partes que ya conoce, habla de estos elementos del cuerpo que son más pequeños y locales:

- Frente
- Rodilla
- Codo
- Pecho
- Muslos
- Pene /vulva (en el otro)

Toma conciencia de que hay partes del cuerpo que son dobles y otras que son únicas. Así, también empieza a comprender que dentro de su cuerpo hay unas partes que funcionan y que aunque no las ve están ahí y conoce algunos de sus nombres.

De 5 a 6 años el niño perfila la constitución general del cuerpo y se da cuenta de los detalles:

- Cejas
- Pestañas
- Párpados

Sin duda el proceso de adquisición puede variar en muchos niños según sea el ambiente que tenga.

❖ Hacia la consecución del esquema corporal representativo y operativo

Siguiendo con Ballesteros, la orientación lateral del cuerpo en el espacio se adquiere mucho más tardíamente. Entre los cinco y ocho años el niño sólo considera las nociones espaciales de derecha e izquierda desde el punto de vista de los demás y entre los doce y trece años, lo considera ya desde el punto de vista de las cosas mismas, es ahora cuando se objetiva realmente.

Es en torno a esta edad cuando se puede decir que el niño adquiere conciencia clara de su esquema corporal a nivel representativo, aunque este conocimiento es dinámico y sujeto a cambios.

A partir de los cinco años, el niño pasa del estadio global y sincrético al de la diferenciación y el análisis.

Según Antón (1983), al final de dichas etapas el niño ha adquirido:

a) La estructuración perceptiva, en sus dos aspectos:

- Conocimiento y percepción del propio cuerpo, es decir, la estructuración del esquema corporal.
- Percepción temporal y orientación en el espacio, o sea, la estructuración espacio-temporal.

Para que todo ello sea posible es preciso activar la atención interiorizada, que permite al individuo introspectarse para observar su propia actividad.

b) El ajuste postural: ciertos factores de flexibilidad de las articulaciones que permiten mantener una postura, guardar el equilibrio.

c) El ajuste motor, en dos planos:

- la habilidad manual
- la coordinación motriz general

3.6. IMPORTANCIA DEL ESQUEMA CORPORAL

El desarrollo de la personalidad e inteligencia y el conocimiento de las personas y objetos que nos rodean tiene su punto de partida en la adecuada estructuración del esquema corporal, y si esta estructuración es inadecuada surgirán problemas personales, familiares, escolares y sociales.

Para Conde y Viciano (1997), la adquisición adecuada del esquema corporal es muy importante ya que gracias a él se podrá:

- Tomar conciencia de las distintas partes del cuerpo.
- Saber localizar los distintos segmentos corporales tanto de su cuerpo como del otro.
- Tomar conciencia de la vestimenta que cubre los distintos segmentos corporales.
- Conocer las funciones de los distintos segmentos corporales.
- Reconocer las dimensiones corporales.
- Reconocer la simetría corporal.
- Conocer las partes y elementos que son dobles.
- Interiorizar la imagen motriz de los miembros superiores e inferiores.
- Descubrir las posibilidades de movimiento de las diferentes partes del cuerpo a través de las articulaciones.
- Iniciar el concepto de la propia lateralidad.
- Aprender a observar.

Las secuelas de una deficiente estructuración del esquema corporal, según Jiménez (1995), podemos traducirlas en perceptivas, motrices y sociales.

- En el plano perceptivo; deficiencia en la estructuración espacio-temporal, ya que es el propio cuerpo el primer punto de referencia de la percepción y en el que se funda la relación con los demás y con las cosas.
- En el área motriz: La importancia del esquema corporal es fundamental pues sin él el niño será incapaz de organizar los esquemas motores de los que parten las acciones más usuales.
- A nivel personal y social: el niño suele recibir la amonestación de los profesores y las reconvenciones en casa con tal prodigalidad que acaban agrandando su carácter y le hacen sufrir continuos cambios en su estado anímico.

El chico normal aquejado por estos problemas responde con ira o agresividad y exterioriza su constante ansiedad a través de pesadillas o tic nerviosos.

Si el niño o niña no tiene un conocimiento suficiente de su cuerpo, del espacio, de su derecha y su izquierda, no puede situarse en sí mismo, ni fuera de sí. Pueden darse también perturbaciones de la organización temporal que corresponden a un desconocimiento del cuerpo y del ritmo propio: el niño en este caso no sabe quién es, cómo es, dónde está y en qué momento.

Dentro de la formación del esquema corporal es sumamente importante el período preescolar porque es entonces cuando se debe formar este concepto en el niño. A lo largo del desarrollo psicomotor el niño va tomando poco a poco conciencia de su cuerpo gracias a las impresiones kinésicas y sensoriales. Al mismo tiempo va tomando conciencia del espacio más que en relación a su cuerpo.

El esquema corporal es lo que nos hará sentirnos presentes dentro del espacio en que nos desenvolvemos, por eso una inadecuada formación de él hará que nos sintamos perdidos, que no distingamos nuestros límites corporales y que no reconozcamos a nuestro cuerpo lo que traerá graves consecuencias en la relación que tengamos con nosotros mismos y con el medio que nos rodea.

4. METODO

4.1 Pregunta de investigación

Con la presente investigación se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Niños de cinco años de edad que fueron detectados con algún problema en su desarrollo psicomotriz, mejoraron el conocimiento de su esquema corporal al igual que sus habilidades psicomotrices a partir de un taller de Expresión Corporal?

4.2 Hipótesis

Ho₁: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas por los niños en las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños antes y después del taller de Expresión Corporal.

Hi₁: Sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas por los niños en las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños antes y después del taller de Expresión Corporal.

Ho₂: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas por los niños en la prueba del Dibujo de la Figura Humana de Goodenough antes y después de taller de Expresión Corporal.

Hi₂: Sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas por los niños en la prueba del Dibujo de la Figura Humana de Goodenough antes y después de taller de Expresión Corporal.

4.3 Definición de Variables

Variables dependientes:

- Esquema corporal:

Representación que cada uno se hace de su cuerpo y que le sirve de referencia en el espacio (Pieron, 1957, cit. en Ballesteros 1987), es el conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, tanto en estado de reposo como en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y sobre todo de su relación con el espacio que le rodea (Ballesteros, 1982).

- Psicomotricidad:

Es un área de conocimiento que se ocupa del estudio y comprensión de los fenómenos relacionados con el movimiento corporal y su desarrollo (García Nuñez y Berruezo 1995), además integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto en el desarrollo armónico de la personalidad (Lázaro, 2000). Está conformada por: las sensopercepciones, tono, postura, equilibrio, lateralidad, espacio, tiempo, respiración, motricidad y esquema corporal.

Variable independiente:*- Taller de Expresión Corporal:*

Actividad planificada que abarca el ámbito de la sensación, la percepción y las prácticas motoras, a través de la cual se favorece –de un modo sistemático– el desarrollo de la autoexpresión (Santiago, 1985).

4.4 Diseño de investigación

Es una investigación de campo ya que lo que pretendió fue descubrir las relaciones existentes entre las variables psicológicas en estructuras sociales reales. Es una investigación prospectiva porque pretendió generar cambios a partir de la administración del programa.

Es una investigación cuasiexperimental ya que no hubo grupo control pues, sólo se trabajó con un grupo de 10 niños quienes participaron en el taller de Expresión Corporal.

El diseño es de un grupo sometido a pre y post test ya que para evaluar el taller se compararan las puntuaciones obtenidas por los niños en las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños y en la prueba del Dibujo de la Figura Humana de Goodenough antes y después del taller para saber si los niños mejoraron sus puntuaciones.

4.5 Muestra y sujetos.

Se trabajó con niños que asisten al Centro Comunitario Tepeximilpa, en la Delegación Tlalpan, los niños que asisten al Centro son de un nivel socioeconómico bajo y regularmente hijos de madres solteras que tienen que trabajar casi todo el día y por lo mismo dejan a sus hijos desde las ocho de la mañana hasta en ocasiones hasta las siete de la noche, por lo que la mayor parte del tiempo están en el Centro.

Fue una muestra no probabilística, de tipo intencional, porque de 30 niños a los que se les aplicaron las pruebas de Dibujo de la Figura Humana de Goodenough y las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños se seleccionaron a los 5 niños y 5 niñas que obtuvieron menores puntuaciones en ambos tests, puntuaciones por debajo de lo media.

4.6 Contextos y escenarios

El taller de Expresión Corporal se dio en el Centro Comunitario Tepeximilpa. Dicho centro cuenta en total con 210 niños: un grupo de bebés, un grupo de maternal I, 3 grupos de maternal II, 2 grupos de preescolar y un grupo de apoyo a tareas.

Debido a la gran cantidad de niños, las maestras no pueden estimular a todos y cada uno de ellos de manera adecuada, trabajan con ellos hasta las dos de la tarde y el resto del tiempo los niños no reciben ninguna estimulación ya que la mayoría de las veces se les mantiene sentados, sin ninguna actividad.

Se trabajó en un salón de clases que por las tardes se encuentra desocupado, por lo que el espacio no estaba totalmente desocupado, había bancas y sillas que se movían a los lados del salón para que hubiera suficiente espacio para trabajar, aún así el salón es amplio, con suficiente iluminación y espacio.

4.7 Procedimiento

El proceso para la realización de esta investigación se dividirá en dos etapas para su mejor comprensión, en la primera etapa se explicará cómo fue que se desarrolló el taller y en la segunda se explicará cómo se dio el taller así como la aplicación de las pruebas.

Primera etapa

El taller que se iba a dar a los niños de la siguiente manera se elaboró de la siguiente manera: se revisaron las tesis de Galicia Chávez Nancy (1997), Flores Palma Mónica (2003) y Rodríguez Nava (2003) todas ellas relacionadas con los temas de expresión corporal, psicomotricidad y esquema corporal. A partir de estas tesis se obtuvo bibliografía acerca de estos tres temas, la bibliografía que se revisó para la elaboración del programa fue: "Técnicas de bienestar para niños" de Calecki (1986), "Psicomotricidad y Educación Infantil" de García Nuñez y Berruezo (1997), "Juego y psicomotricidad" de García Nuñez (1996), "La expresión corporal en el jardín de infantes" de Stokoe Patricia (1987) y "De la expresión corporal a la comunicación interpersonal" de Santiago (1985), después de revisar estos libros se eligieron las actividades que iban a formar parte del taller en base a las que se pensaron que podían trabajarse de manera más fácil con los niños, que les gustarán y en base a los objetivos de esta investigación (ver anexo). Se contó con la asesoría de Rosario Muñoz, experta en el tema de técnicas psicocorporales, para la elaboración del programa desde el principio.

Segunda etapa

El taller de Expresión Corporal se aplicó en el Centro Comunitario Tepeximilpa debido a que en este lugar realicé mi servicio social por lo que ya conocía las instalaciones, la forma de trabajo de las maestras y en general de la escuela.

Primero se aplicaron las pruebas de Dibujo de la Figura Humana de Goodenough y las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños a 30 niños de 5 años para seleccionar a los 10 niños que participaron en el programa, quienes obtuvieron las puntuaciones más bajas en las dos pruebas, puntuaciones por debajo de la media. Las puntuaciones obtenidas sirvieron también para compararlas con las puntuaciones obtenidas al final del taller por los niños en ambas pruebas.

Después de haber seleccionado a los niños que participaron en el taller se llevó a cabo una plática con los padres a quienes se les explicó en qué consistía el taller y se les pidió que los días en los que se iba a dar el taller sus hijos fueran con ropa cómoda. A la plática sólo asistieron la mitad de los padres de familia por lo que a los que no asistieron se les hizo llegar por vía de la maestra las actividades y explicación del por qué del taller.

El programa de Expresión Corporal duró 15 sesiones (ver anexo). Las sesiones fueron dos días a la semana y cada sesión tuvo una duración de 60 minutos aproximadamente. Debido a que se cruzó semana santa, el taller se suspendió por una semana. Las sesiones fueron en la tarde debido a que en la tarde la escuela cuenta con más espacios en los que se podía trabajar.

Debido a la cantidad y edad de los niños se tuvieron que ir adaptando las actividades del taller para que así resultarán entretenidas y llamativas para los niños, en ocasiones tenía que improvisar para captar su atención y curiosidad, los tiempos que se tenían planeados

para cada actividad no siempre se podían respetar pero casi nunca se rebasaron los 60 min. de cada sesión.

También es importante mencionar que en ocasiones no asistían todos los niños al taller, por lo que había que dedicarle un poco de tiempo a los niños que no habían asistido a una sesión para poder trabajar con ellos, aunque fuera individualmente, los temas que se habían trabajado durante la sesión a la que faltaron, aunque esto no ocurrió con mucha frecuencia.

La forma de trabajar en el taller fue la de crear un espacio en el que los niños se sintieran aceptados, se les permitiera ser y no se les criticara, un espacio en donde ponían en juego su creatividad y espontaneidad y se les estimulaba para lograrlo.

Durante cada sesión se trabajaron distintas habilidades las cuales son:

- Habilidades para el desarrollo del control y la conciencia corporal.
 - Esquema Corporal.
 - Actividad Tónico Postural Equilibradora (A.T.P. E)
- Habilidades para el desarrollo de la locomoción
 - Los desplazamientos.
- Coordinadas para el desarrollo de las habilidades motrices.
 - Espacialidad
 - Temporalidad.
- Expresión corporal

Inmediatamente después del taller se inició con la post evaluación de los niños, la cual consistió en volverles a aplicar las mismas pruebas que se les habían aplicado antes del taller. Los resultados de las pruebas se analizaron con el Programa Estadístico Para las Ciencias Sociales (SPSS).

4.8 Instrumentos

Prueba del Dibujo de la Figura Humana de Goodenogh

La prueba de Googenough ha sido muy empleada para examinar el nivel intelectual de los niños pequeños y para estudiar a aquellos niños que tiene disminuciones auditivas o en los que se sospecha de deficiencias neurológicas, aunque también se puede utilizar esta prueba para estudiar el esquema corporal.

Esta prueba se utilizara para evaluar la noción del esquema corporal que tengan los niños ya que el niño dibuja lo que sabe, no lo que ve, dibuja sin darse influir totalmente por las percepciones, sino según un modelo interno. Luquet (1972, cit. en Ballesteros, 1982) ha constatado la acumulación de detalles dibujados crece con la edad y constituye por tanto un índice del desarrollo mental. Tenemos en la prueba del dibujo de una persona un medio privilegiado para acercarnos al estudio del esquema corporal.

En cuanto a la confiabilidad de la prueba se ha observado que las correlaciones entre las diferentes puntuaciones oscilan entre mínimos en el orden de los 0.80 y máximos 0.96. Por lo común, los valores superan los 0.90

Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños

Fueron diseñadas para satisfacer la necesidad de un instrumento unitario que facilitara obtener puntuaciones o índices de diferentes conductas cognitivas y motrices.

Las Escalas que conforman esta prueba son 6:

➤ Escala Verbal

Los tests que constituyen esta escala evalúan la aptitud del niño para expresarse verbalmente así como la madurez de sus conceptos verbales. Pone en ejercicio aptitudes que exigen procesos mentales tales como memoria de pequeños o amplios contenidos, pensamiento divergente y razonamiento deductivo.

➤ Escala Perceptivo-Manipulativa.

Está formada por tareas de tipo lúdico que no exigen del niño respuestas verbales, y evalúan su capacidad de razonamiento mediante la manipulación de objetos. Pone en ejercicio aptitudes como la imitación, la clasificación lógica y la organización visual en diferentes tareas espaciales, perceptivo-visuales y conceptuales.

➤ Escala Numérica

Evalúa en el niño su facilidad para los números y su comprensión de términos cuantitativos. Intenta evaluar la aptitud numérica más que su habilidad para el cálculo.

➤ Escala General Cognitiva

Está constituida por todos los tests que forman las escalas verbal, perceptivo-manipulativa y numérica. Todas estas escalas son de naturaleza cognitiva y, en su conjunto, permiten una evaluación de los procesos mentales generales del sujeto. El Índice General Cognitivo obtenido por un niño muestra su nivel intelectual en relación con el de otros sujetos de su misma edad cronológica.

➤ Escala de Memoria

Evalúa en el niño la memoria de materias o contenidos de pequeña amplitud.

➤ Escala de Motricidad

Evalúan la coordinación del niño en la ejecución de diferentes tareas motoras finas y no finas. *Coordinación de piernas, de brazos y Acción imitativa* permiten evaluar la aptitud motora no fina, mientras que *Copia de dibujos y Dibujo de un niño* miden la coordinación motora fina que se pone de manifiesto a través de la coordinación manual y la destreza digital.

Confiabilidad

Para cada escala se obtuvo la confiabilidad encontrando que los coeficientes de confiabilidad reflejan un alto grado de estabilidad, con un valor aproximado de 0.90 en la escala General Cognitiva y correlaciones que variaban de 0.75 y 0.89 en las demás escalas, excepto en la Escala de Motricidad con un coeficiente de 0.69 en las edades 7 años y medio a ocho años y medio.

4.9 Tratamiento estadístico

Para saber si había diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones antes y después del taller se aplicó la prueba "t" de Student. Se utilizó la estadística descriptiva para saber qué tan significativos fueron los cambios después del taller por lo que los datos se presentan en tablas y gráficas en donde se pueden ver las diferencias entre las puntuaciones. Para la prueba del DFH se presentan en tabla los elementos que se presentan antes y después del taller.

5. RESULTADOS

En el presente capítulo se describen los resultados del manejo estadístico de las puntuaciones obtenidas en las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños y en el Dibujo de la Figura Humana de Goodenough. Primero se muestran los resultados que corresponden a la estadística descriptiva, en donde se presentan los datos referentes al sexo y edad, y los puntajes tanto crudos como normalizados obtenidos en la escala de McCarthy y el test del Dibujo de la Figura Humana de Goodenough, para posteriormente presentar los resultados obtenidos en la estadística inferencial mediante la cual se aceptan o rechazan las hipótesis planteadas en la investigación.

5.1 Estadística descriptiva

Los sujetos que participaron en la investigación fueron en total 10 niños. A continuación se presentan el sexo así como la edad antes y después del taller de Expresión Corporal.

Tabla 1. Sexo y edad de los sujetos

SS	SEXO	EDAD PRE-TEST	EDAD POST-TEST
1	M	5.1 años	5.5 años
2	M	5.3 años	5.6 años
3	F	5.6 años	5.9 años
4	M	5.4 años	5.7 años
5	F	5.5 años	5.9 años
6	F	5.9 años	6.1 años
7	F	5.4 años	5.8 años
8	M	5.6 años	5.10 años
9	M	5.10 años	6.1 años
10	F	5.5 años	5.9 años

Como se puede ver en la tabla 1, de los 10 sujetos que participaron en la investigación, 5 son del sexo masculino, lo que representa el 50%; y 5 son del sexo femenino lo que corresponde el 50%. Respecto a la edad promedio antes del taller ésta fue de 5 años, 4 meses y la edad promedio después de haber participado en el taller fue de 5 años, 7 meses.

Los puntajes crudos obtenidos en cada escala en la prueba de Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños antes y después del taller, se muestran en la tabla 2. Las seis escalas que conforman dicha prueba son: Verbal (VERB), Perceptivo Manipulativa (PM), Numérica (NUM), General Cognitivo (GC), Memoria (MEM) y Motricidad (MOT).

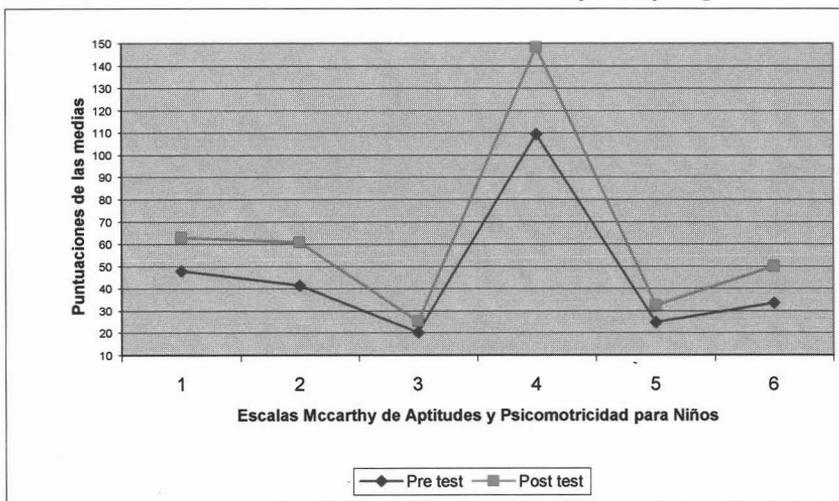
Tabla 2. Puntajes crudos obtenidos en las escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños.

Ss	VERB PRE	VERB POST	PM PRE	PM POST	NUM PRE	NUM POST	GC PRE	GC POST	MEM PRE	MEM POST	MOT PRE	MOT POST
1	47	60	30	48	19	20	96	128	23	27	26	44
2	42	55	35	59	18	23	95	137	23	29	26	49
3	60	76	42	66	22	25	124	167	29	39	32	53
4	36	56	41	62	17	25	94	143	19	31	37	46
5	45	57	43	56	17	24	105	137	25	30	32	42
6	54	72	57	68	25	30	136	170	27	36	42	56
7	37	52	43	56	17	24	97	132	10	26	36	48
8	55	72	44	75	26	31	125	178	32	43	33	54
9	52	63	41	63	26	29	119	154	30	31	35	65
10	51	64	38	53	16	21	105	138	21	32	36	43

En la tabla 2 se puede ver que de los 10 sujetos evaluados individualmente, los 10 presentaron cambios notables en cuanto a sus puntuaciones antes y después del taller en todas las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños, incrementándose las puntuaciones después de haber participado en el taller.

En la gráfica 1 se comparan las medias de las puntuaciones de las escalas antes y después del taller, observando que después del taller, en el post-test, hubo una mejor puntuación, considerando que entre más altas sean las puntuaciones de las medias, mejor será su nivel de desarrollo en cuanto a su psicomotricidad en los 10 sujetos evaluados.

Gráfica 1. Valores de las medias de las Escalas McCarthy antes y después del taller



Como se puede observar en esta gráfica 1 la escala 1, la cual es la escala Verbal, la media antes del taller fue de 47.9 y después del taller fue de 62.7; en cuanto a la escala 2 que corresponde a la escala Perceptivo Manipulativa la media antes del taller fue de 41.4 y

después del taller fue de 60.6; con relación a la escala 3 que es la escala numérica la media antes del taller fue de 20.3 y después del taller fue de 25.2, respecto a la escala 4 que corresponde a la escala General Cognitivo la media antes del taller fue de 109.5 y después fue de 148.5; con relación a la escala de Memoria, la escala 5, su media antes del taller fue de 24.8 y después del taller fue de 32.4; por último la escala 6 que corresponde a la escala de motricidad, su media antes del taller fue de 33.5 y después del taller obtuvo una media de 50.

Como se puede observar en la gráfica 1, al comparar las medias para cada escala antes y después del taller observamos que la escala General Cognitiva (4) es en la que la diferencia de las medias es mayor, siendo ésta mayor en el post-test, las escalas que también obtienen una diferencia notable antes y después del taller, siendo mejor en el post-test, fueron las escalas Perceptivo Manipulativa (2) y la escala de Motricidad (6), siendo la escala numérica (3) en la que se observan menos diferencias

Tomando en cuenta que la edad de los niños puede ser una variable que influya en las puntuaciones obtenidas por los niños, a continuación se analizarán las puntuaciones normalizadas antes y después del taller de Expresión Corporal, tomando en cuenta los siguientes criterios:

Para las escalas Verbal, Perceptivo Manipulativa, Numérica, Memoria y de Motricidad se considera como medio el valor de 50 con una desviación de 10, es decir, un niño con un índice de 50 tiene aptitudes promedio en relación con los niños de su misma edad y los índices de 60 y 40 significan, respectivamente un alejamiento de una desviación por encima y por debajo de la media.

Tomando lo anterior en cuenta una puntuación normalizada entre 41-59 estaría dentro de la media, una puntuación de 60-69 estaría una desviación por arriba de la media, puntuaciones entre 70-79 estarían 2 desviaciones por arriba de la media. Una puntuación entre 31-40 estaría 1 desviación por debajo de la media y puntuaciones entre 21-30 estarían 2 desviaciones por debajo de la media.

Para el Índice General Cognitivo (GCI), el cual se obtiene sumando las escalas Verbal, Perceptivo Manipulativo y Numérica, la media y la desviación se han prefijado en los valores 100 y 16, respectivamente. Por tanto un niño que obtiene un GCI de 100 tiene un nivel general cognitivo de tipo promedio en relación con los niños de su misma edad. Tomando en cuenta lo anterior, los niveles de aptitud general cognitiva serán los siguientes:

GCI	Clasificación descriptiva
130 y más	Muy superior
120-129	Superior
110-119	Normal-alto
90-109	Medio
80-89	Normal-bajo
70-79	Inferior
69 y menos	Deficiente mental

En la tabla 3, además de las puntuaciones normalizadas se puede observar el nivel que le corresponde a cada puntuación.

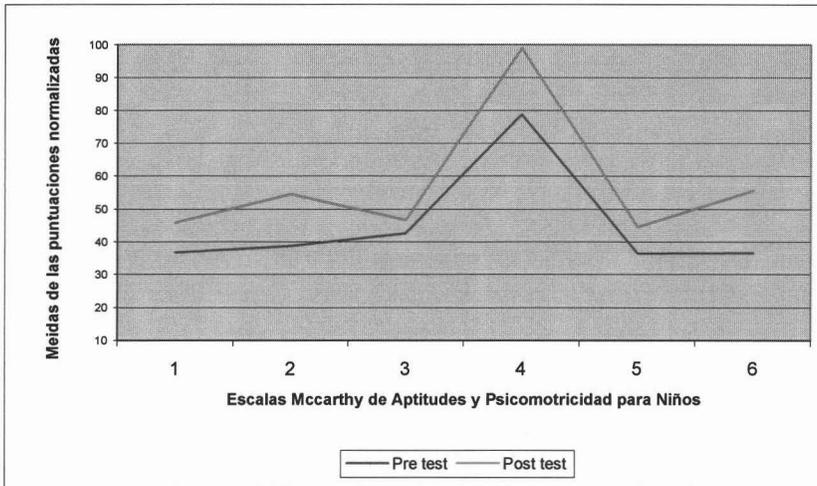
Tabla 3. Puntuaciones normalizadas obtenidas en las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños.

Ss	VERB PRE	VERB POST	PM PRE	PM POST	NUM PRE	NUM POST	GC PRE	GC POST	MEM PRE	MEM POST	MOT PRE	MOT POST
1	41 medio	46 medio	35 -1 s	45 medio	45 medio	43 medio	82 normal bajo	92 medio	39 -1 s	40 -1 s	32 -1 s	51 medio
2	32 -1 s	42 medio	33 -1 s	56 medio	40 -1 s	48 medio	71 inferior	97 medio	35 -1 s	43 medio	30 -2 s	57 medio
3	46 medio	55 medio	40 -1 s	59 medio	46 medio	44 medio	88 normal bajo	108 medio	43 medio	50 medio	36 -1 s	57 medio
4	29 -2 s	43 medio	39 -1 s	59 medio	39 -1 s	50 medio	69 defic mental	101 medio	28 -2 s	47 medio	42 medio	54 medio
5	34 -1 s	40 -1 s	40 -1 s	48 medio	39 -1 s	43 medio	77 inferior	87 normal bajo	37 -1 s	40 -1 s	36 -1 s	42 medio
6	38 -1 s	52 medio	49 medio	61 +1 s	44 medio	50 medio	86 normal bajo	109 medio	35 -1 s	46 medio	42 medio	61 +1 s
7	30 -2 s	39 -1 s	40 -1 s	54 medio	39 -1 s	49 medio	73 inferior	94 medio	28 -2 s	39 -1 s	40 -1 s	56 medio
8	42 medio	52 medio	41 medio	70 +2 s	51 medio	51 medio	89 normal bajo	115 normal alto	48 medio	56 medio	37 -1 s	58 medio
9	36 -1 s	44 medio	34 -1 s	56 medio	45 medio	48 medio	75 inferior	99 medio	40 -1 s	41 medio	31 -1 s	75 +2 s
10	39 -1 s	44 medio	36 -1 s	37 -1 s	37 -1 s	39 -1 s	77 inferior	87 normal bajo	31 -1 s	42 medio	40 -1 s	44 medio

Como se puede observar en la tabla 3 casi todos los sujetos presentaron cambios positivos en todas las escalas en cuanto a las puntuaciones en el post-test. Los casos en los que estos cambios no ocurrieron fueron: en los sujetos 1 y 3 quien en la escala numérica tuvo una puntuación menor en el post-test pero se mantuvo en el mismo nivel, el sujeto 8 no presentó ningún cambio en la escala numérica en su puntuación normalizada ni en su nivel de maduración, los sujetos que presentaron cambios en cuanto a su puntuación normalizada, siendo ésta mejor en el post-test, pero que no presentaron ningún cambio en su nivel de maduración fueron 3 sujetos en la escala verbal, un sujeto en la escala perceptivo Manipulativa, 3 sujetos en la escala numérica, 4 sujetos en la escala de memoria y 1 en la escala de motricidad. Pero en general se puede notar que cada sujeto logró por lo menos un cambio positivo en alguna de las escalas o a veces en varias en el post-test, por lo que se puede observar un cambio favorable después del taller en las puntuaciones normalizadas obtenidas por los niños.

Aunque algunos sujetos se quedaron en el mismo nivel de aptitud, obtuvieron mejores puntuaciones normalizadas después del post, en la gráfica 2 se pueden ver mejor las diferencias que existieron en el pre-test y en el post-test en cuanto a las puntuaciones normalizadas. En la gráfica se comparan las medias de la puntuaciones normalizadas obtenidas en el McCarthy para cada escala antes y después del taller.

Gráfica 2. Medias de las puntuaciones normalizadas de las Escalas McCarthy para Aptitudes y Psicomotricidad para Niños



La gráfica 2 muestra respecto a la escala Verbal (1) que la media antes del taller fue de 36.7 y después del taller fue de 45.7; en cuanto a la escala Perceptivo Manipulativa (2) la media antes del taller fue de 38.7 y después del taller fue de 54.5; con relación a la escala Numérica (3) la media antes del taller fue de 42.5 y después del taller fue de 46.5, respecto a la escala General Cognitivo la media antes del taller fue de 78.7 y después fue de 98.9; con relación a la escala de Memoria (5) su media antes del taller fue de 36.4 y después del taller fue de 44.4; por último la escala de Motricidad (6), su media antes del taller fue de 36.6 y después del taller obtuvo una media de 55.5

Como podemos ver en la gráfica 2, al comparar las medias de las puntuaciones normalizadas para cada escala antes y después del taller observamos que, de nuevo, la escala General Cognitiva (4) es en la que se notan más cambios, siendo la media más alta en el post-test. Las escalas Perceptivo Manipulativa (2) y la escala de Motricidad (6) también presentan una diferencia notable antes y después del taller, siendo mejor en el post-test, la escala Numérica (3) es en la que se observan menos diferencias comparando el pre-test con el post-test.

Para comparar de mejor manera el nivel de aptitud logrado por los niños para cada escala en la tabla 4 y 5 se comparan la frecuencia y porcentaje para cada nivel de aptitud antes y después del taller.

Tabla 4. Frecuencia y porcentaje del nivel de aptitud por cada Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños.

Nivel	VERB PRE	VERB POST	PM PRE	PM POST	NUM PRE	NUM POST	MEM PRE	MEM POST	MOT PRE	MOT POST
+2s	-	-	-	1 (10%)	-	-	-	-	-	1 (10%)
+1 s	-	-	-	1 (10%)	-	-	-	-	-	1 (10%)
medio	3 (30%)	8 (80%)	2 (20%)	7 (70%)	5 (50%)	9 (90%)	2 (20%)	7 (70%)	2 (20%)	8 (80%)
-1 s	5 (50%)	2 (20%)	8 (80%)	1 (10%)	5 (50%)	1 (10%)	6 (60%)	3 (30%)	7 (70%)	-
-2 s	2 (20%)	-	-	-	-	-	2 (20%)	-	1 (10%)	-

En la tabla 4, en general, nos podemos dar cuenta que en cuanto al nivel de aptitud logrado en cada escala comparando el pre-test y el post-test, en la escala verbal hubo una mejoría en cuanto al nivel de aptitud ya que antes el taller el 50% (5) de las puntuaciones se localizaban 1 desviación por debajo de la media y el 20% (2) 2 desviaciones por debajo de la media y después del taller el 80% (8) tuvieron un nivel de aptitud medio y sólo el 20% se ubicaba una desviación por debajo de la media.

Respecto a la escala Perceptivo Manipulativa la mayor parte de las puntuaciones antes del taller (80%) se encontraban 1 desviación por debajo de la media y en el post-test el 70% (7) lograron un nivel medio e incluso un 10% (1) logró estar 2 desviaciones por arriba de la media.

En cuanto a la escala Numérica el 50% (5) de los sujetos en el pre-test alcanzaron un nivel de aptitud 1 desviación por debajo de la media y en el post-test la mayoría (90%) lograron un nivel medio.

En la escala de Memoria el 60% (6) de los sujetos evaluados obtuvieron puntuaciones de 1 desviación por debajo de la media y el 20% (2) estuvo 2 desviaciones por debajo de la media antes del taller y en el post-test el 70% (7) alcanzó un nivel medio y sólo 3 estuvieron 1 desviación por debajo de la media.

En la escala de Motricidad el 70% (7) de las puntuaciones se ubica una desviación por debajo y después del taller el 80% (8) obtiene un nivel medio e incluso el 10% (1) logró estar 2 desviaciones por arriba de la media.

En general, en todas las escalas se nota un cambio favorable en cuanto a su nivel de aptitud después del taller, en ninguna escala hubo un decremento en cuanto al nivel de aptitud. De nuevo, podemos apreciar que los cambios más notables en cuanto a la mejoría del nivel de aptitud se observan en las escalas Perceptivo Manipulativa y la de Motricidad, logrando estar algunos sujetos 2 desviaciones por arriba de la media. También se puede ver que la escala en donde hubo menos cambios en cuanto a su nivel de aptitud fue la escala Numérica, estando casi todos los sujetos, tanto en el pre como en el post-test por debajo de la media. Aunque no todos los sujetos alcanzaron un nivel de aptitud medio en todas las escalas, disminuyó notablemente la cantidad de sujetos que se encontraban 1 desviación por debajo de la media después del taller y no hubo ninguno que estuviera 2 desviaciones por debajo de la media.

Los resultados de la escala General Cognitivo se pueden ver en la tabla 5, se presentan por separado de las otras escalas debido a que los niveles de aptitud toman diferentes parámetros que las otras escalas.

Tabla 5. Frecuencia y porcentaje del nivel de aptitud del Índice General Cognitivo

NIVEL	PRE-TEST	POST-TEST
normal alto	-	1 (10%)
Medio	-	7 (70%)
normal bajo	4 (40%)	2 (20%)
Inferior	5 (50%)	-
deficiente mental	1 (10%)	-

En la tabla 6 se observa que en el pre-test el 40% (4) de los sujetos evaluados se ubican en un nivel normal bajo y ninguno logra un nivel de aptitud medio, después del taller el 70% (7) de los sujetos evaluados lograron un nivel de aptitud medio e incluso 1(10%) obtuvo un nivel de aptitud normal alto, lo que significa un cambio notable en su nivel de aptitud después de haber participado en el taller de Expresión Corporal.

A continuación se presenta el análisis de la estadística descriptiva de los resultados de la prueba del Dibujo de la Figura Humana (DFH) de Goodenough. En la tabla 6 se pueden observar las puntuaciones crudas obtenidas por cada niño en el pre-test y en el post-test tanto para el dibujo de la figura de mujer como de hombre.

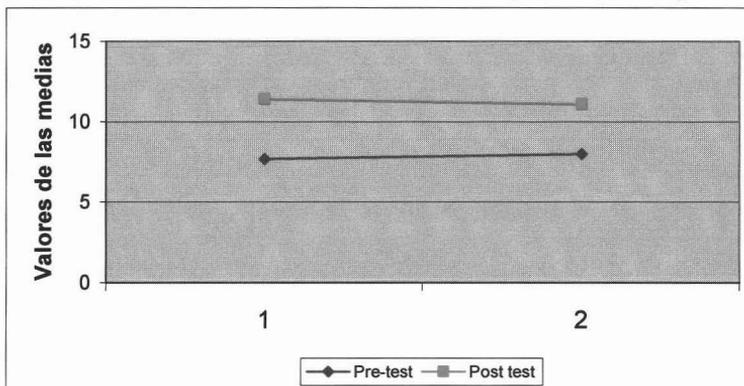
Tabla 6. Puntuaciones crudas de la prueba de DFH

SS	DFH HOMBRE PRE-TEST	DFH HOMBRE POST-TEST	DFH MUJER PRE-TEST	DFH MUJER POST-TEST
1	2	9	2	7
2	5	12	6	11
3	9	16	9	16
4	6	8	6	6
5	10	12	11	11
6	11	12	11	17
7	11	14	11	11
8	9	11	9	13
9	5	8	7	9
10	9	12	8	10

En esta tabla 6 se observa que de los 10 sujetos evaluados individualmente con la prueba de DFH de Goodenough, 7 presentaron una mejoría en sus puntuaciones en el post-test a comparación del pre-test en sus dos dibujos y 3 sujetos lograron mejorar su puntuación en el dibujo del hombre pero en el dibujo de la mujer mantuvieron la misma puntuación.

Para observar mejor las diferencias entre las puntuaciones antes y después del taller, en la gráfica 3 se muestran las medias de las puntuaciones tanto para el dibujo del hombre como de la mujer.

Gráfica 3. Valores de las medias de DFH del hombre y del DFH de mujer



Como se observa en esta gráfica, los sujetos en el pre-test el dibujo del hombre (1) obtuvieron una media de 7.7 y en el post-test una media de 11.4 lo cual significa una mejora en general en las puntuaciones después del taller. En cuanto al dibujo de la mujer la media de las puntuaciones fue de 8 en el pre-test y en el post-test la media fue de 11.1 lo que también significa una mejora en las puntuaciones en general después del taller. Aunque las diferencias entre las puntuaciones no son muy significativas entre el dibujo de la mujer y del hombre, se puede observar que en el dibujo del hombre los niños lograron mejores puntuaciones después del taller.

Debido a que la edad (proceso de maduración) pudiera ser una variable que influyera en las puntuaciones obtenidas por los sujetos, a continuación se analizarán las puntuaciones normalizadas antes y después del taller de Expresión Corporal.

Se toma en cuenta un nuevo valor el cual resume las puntuaciones de los dos dibujos, esto solo se analiza con las puntuaciones normalizadas ya que éstas pueden promediarse directamente. El resultado constituye una estimación más confiable de la madurez del niño que el puntaje que el niño obtenga en cualquiera de los dibujos por separado.

Para asignar a cada puntaje un nivel de maduración se toman en cuenta los siguientes parámetros: se toma 100 como la media y una desviación estándar de 15, por lo que puntajes entre 86-114 se encontraría en la media, puntajes entre 130-144 se encontrarían 2 desviaciones por arriba de la media, puntajes entre 115-129 estarían 1 desviación por arriba de la media, puntajes entre 71-85 estarían 1 desviación por debajo de la media y puntuaciones entre 56-70 estarían 2 desviaciones por debajo de la media.

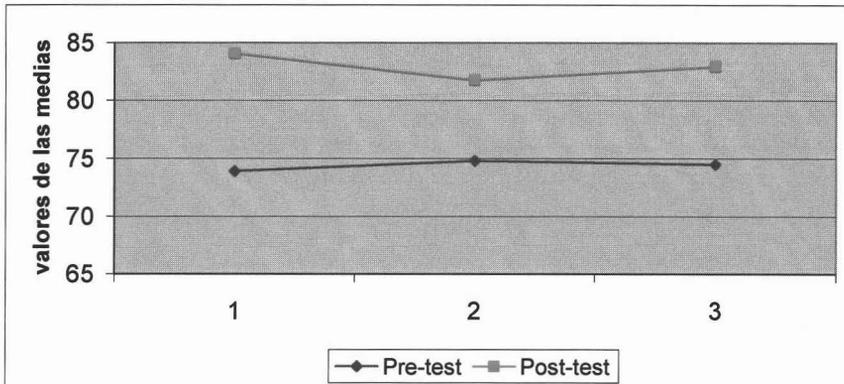
Tabla 7. Puntuaciones normalizadas obtenidas en la prueba de DFH

SS	DFH HOMBRE PRE-TEST	DFH HOMBRE POST-TEST	DFH MUJER PRE-TEST	DFH MUJER POST-TEST	DFH PRE-TEST	DFH POST-TEST
1	59 -2 s	80 -1 s	61 -2 s	75 -1 s	60 -2 s	77.5 -1 s
2	68 -1 s	89 medio	73 -1 s	86 medio	70.5 -1 s	87.5 medio
3	76 -1 s	96 medio	74 -1 s	92 medio	75 -1 s	94 medio
4	71 -1 s	77 -1 s	73 -1 s	73 -1 s	72 -1 s	75 -1 s
5	79 -1 s	85 -1 s	79 -1 s	79 -1 s	79 -1 s	82 -1 s
6	82 -1 s	80 -1 s	79 -1 s	88 medio	80.5 -1 s	84 -1 s
7	82 -1 s	90 -1 s	82 -1 s	79 -1 s	82 -1 s	84.5 -1 s
8	80 -1 s	86 medio	81 -1 s	92 medio	80.5 -1 s	89 medio
9	68 -2 s	73 -1 s	74 -1 s	77 -1 s	71 -1 s	75 -1 s
10	74 -1 s	85 -1 s	72 -1 s	77 -1 s	73 -1 s	81 -1 s

Como se puede observar en la tabla 7, la mayor parte de los sujetos logró una mejoría tanto en sus puntuaciones como en su nivel de maduración, aunque en el post-test 3 niños se mantuvieron en el mismo nivel de maduración en el dibujo del hombre aunque mejoraron su puntuación, en el dibujo de la mujer también 2 sujetos se mantuvieron en el mismo nivel pero también mejoraron su puntuación y en el promedio del DFH del hombre y de la mujer 6 sujetos se mantuvieron en el mismo nivel de maduración pero mejoraron sus puntuaciones. En el dibujo de la mujer hubo 2 sujetos que mantuvieron tanto el mismo nivel como la misma puntuación y, tanto en el dibujo del hombre como en el de la mujer hubo un sujeto que tuvo menor puntuación pero el mismo nivel en el post-test.

A pesar de que algunos sujetos no mejoraron su nivel de maduración sí lo hicieron en cuanto a sus puntuaciones como se puede observar en la gráfica 4 en donde se hace una comparación entre las medias de las puntuaciones normalizadas del pre-test y post-test.

Gráfica 4. Medias de las puntuaciones normalizadas del DFH



Como se puede observar en la gráfica 4, la media de las puntuaciones normalizadas del DFH del hombre (1) antes del taller fue de 73.9 y después del taller fue de 84.1, la media del DFH de la mujer (2) antes del taller fue de 74.8 y después del taller fue de 81.8. En cuanto a la media del promedio del DFH del hombre y de la mujer (3), en el pre-test fue de 74.5 y después del taller fue de 82.95.

En general se puede notar una mejoría en las puntuaciones después del taller ya que las medias del DFH del hombre y de la mujer y el promedio de ambos mejoró después del taller, siendo el dibujo del hombre el que obtuvo mejores puntuaciones en el post-test. En cuanto a las diferencias antes del taller y después del taller en el nivel de maduración logrado por los sujetos, en la tabla 8 se puede observar estas diferencias.

Tabla 8. Frecuencia y porcentaje del nivel de maduración del DFH.

NIVEL	DFH- hombre pre-test	DFH-hombre post-test	DFH- mujer pre-test	DFH- mujer post-test	DFH pre-test	DFH post-test
+1 s	-	-	-	-	-	-
Medio	-	3 (30%)	-	4 (40%)	-	3 (30%)
-1 s	8 (80%)	7 (70%)	9 (90%)	6 (60%)	9 (90%)	7 (70%)
-2 s	2 (20%)	-	1 (10%)	-	1 (10%)	-

En la tabla 8 se muestra el porcentaje en cuanto al nivel de maduración obtenido por cada niño en cada dibujo y el promedio de los dos. Como se puede observar, en el DFH del hombre en el pre-test la mayoría de los sujetos (80%) obtuvieron un nivel de maduración una desviación por debajo de la media y ninguno obtuvo un nivel medio, en el post-test el 70% de los sujetos obtuvo un nivel 1 desviación por debajo de la media y 3 lograron un nivel medio. En el DFH de la mujer, antes del taller casi todos los sujetos (90%) estaban una desviación por debajo de la media, en el post-test el 60% estaba una desviación por debajo de la media y el 40% restante estaba en un nivel medio. En el promedio del DFH del hombre y de la mujer 9 de 10 sujetos estaba por debajo de la media (90%) y después del taller solo el 70% estaba una desviación por debajo de la media y 30% logró un nivel medio.

En general se puede observar una mejoría en cuanto al nivel de maduración después del taller ya que en el pre-test hubo sujetos que estuvieron incluso dos desviaciones por debajo de la media, la mayoría se ubicaba una desviación por debajo de la media y ninguno logró un nivel medio, en el post-test ningún sujeto estuvo dos desviaciones por debajo de la media y aunque todavía la mayoría estuvo una desviación por debajo de la media hubo sujetos que lograron un nivel medio de maduración.

A continuación se analizarán las diferencias en cuanto a los criterios para cada dibujo antes del taller y después del taller, para saber cuáles criterios se mantuvieron, cuáles aparecieron o si ya no se presentó alguno de ellos después del taller, para de esta manera poder hacer un análisis más detallado de esta prueba.

En la tabla 9 en la primera columna aparecen los criterios que los niños puntuaron en los dibujos del hombre, en la segunda columna se marcan qué criterios aparecieron durante el pre-test y en la tercera columna cuáles fueron los que estuvieron en el post-test.

Tabla 9. Frecuencia y porcentaje por criterio del DFH del hombre

CRITERIO	DFH HOMBRE PRE-TEST	DFH HOMBRE POST TEST-
1. Presencia de cabeza	9 (90%)	10 (100%)
2. Presencia de cuello	2 (20%)	1 (10%)
4. Presencia de ojos	9 (90%)	10 (100%)
5. Detalles de los ojos: cejas o pestañas	1 (10%)	1 (10%)
6. Detalle de los ojos: pupila	1 (10%)	3 (30%)
9. Presencia de nariz	4 (40%)	9 (90%)
11. Presencia de boca	7 (70%)	10 (100%)
12. Labios: dos dimensiones	-	2 (20%)
18. Cabello 1	2 (20%)	9 (90%)
19. Cabello II	-	1 (10%)
22. Presencia de orejas	1 (10%)	4 (40%)
24. Presencia de dedos	5 (50%)	7 (70%)
28. Presencia de manos	-	2 (20%)
30. Presencia de brazos	6 (60%)	8 (80%)
33. Brazos al costado o realizando alguna actividad	-	1 (10%)
35. Presencia de piernas	8	10

	(80%)	(100%)
39. Pies I: cualquier indicación	7 (70%)	8 (80%)
44. Unión de brazos y piernas I	3 (30%)	6 (60%)
46. Presencia de tronco	4 (40%)	8 (80%)
47. Tronco en proporción, dos dimensiones	2 (20%)	1 (10%)
55. Vestimenta I	1 (10%)	-
63. Coordinación motriz: líneas	4 (40%)	2 (20%)
64. Coordinación motriz: uniones	1 (10%)	1 (10%)

Como se puede observar en la tabla 9, en general hubo una mejoría en los dibujos del hombre por parte de los niños en el post-test. Antes del taller los niños presentaron menos criterios que después del taller, ya que en el DFH del hombre del post-test hubo niños que presentaron 4 criterios más que en el pre-test: labios: dos dimensiones, cabello II: cabello que es más que un simple garabato; presencia de manos y brazos al costado o realizando alguna actividad, en la tabla 9 se puede ver cuántos sujetos presentaron cada uno de estos criterios.

Además de estos criterios que aparecieron, las frecuencias de 13 criterios aumentaron después del taller:

El criterio cabello I: cualquier indicación aumentó un 70% después del taller, el criterio presencia de nariz aumentó un 50%, el criterio presencia de tronco aumentó un 40%, los criterios presencia de boca, presencia de orejas y el criterio unión de brazos y piernas aumentaron un 30%; los criterios detalle de los ojos: pupila, presencia de dedos, presencia de brazos y presencia de piernas aumentaron un 20% y por último, los criterios presencia de cabeza, presencia de ojos y el criterio pies I: cualquier indicación aumentó un 10%.

Los criterios que se mantuvieron con las mismas frecuencias antes y después del taller fueron los criterios presencia de cuello y coordinación motriz: uniones.

Por otro lado, los criterios que disminuyeron en el número de sujetos que los presentaron fueron: presencia de cuello que disminuyó un 10% al igual que el criterio tronco en proporción, dos dimensiones. El criterio de coordinación motriz: líneas disminuyó en un 20% en el post-test. Aunque hubo criterios que disminuyeron su frecuencia, en la mayor parte de los casos fue al contrario, es decir, la frecuencia en que se presentaron los criterios fue mayor.

En cuanto al dibujo de la mujer, en la tabla 10 se observan los criterios que puntuaron los niños antes y después del taller.

Tabla 10. Frecuencia y porcentaje por criterio del DFH de la mujer

CRITERIO	DFH MUJER PRE-TEST	DFH MUJER POST-TEST
1. Presencia de cabeza	9 (90%)	10 (100%)
2. Presencia de cuello	1 (10%)	2 (20%)
4. Presencia de ojos	9 (90%)	10 (100%)
5. Detalle de los ojos: cejas o pestañas	1 (10%)	1 (10%)
6. Detalle de los ojos: pupila	2 (20%)	-
9. Presencia de nariz	5 (50%)	7 (70%)
12. Representación de las fosas nasales	-	1 (10%)
13. Presencia de boca	8 (80%)	9 (90%)
14. Labios, dos dimensiones	-	1 (10%)
19. Cabello I	7 (70%)	10 (100%)
20. Cabello II	-	2 (20%)
24. Presencia de brazos	6 (60%)	7 (70%)
26. Brazos a los costados	-	1 (10%)
28. Presencia de dedos	5 (50%)	7 (70%)
29. Representación del número correcto de dedos	-	1 (10%)
32. Presencia de manos	-	3 (30%)
33. Presencia de piernas	8 (80%)	10 (100%)
35. Pies I: cualquier indicación	5 (50%)	7 (70%)
40. Ubicación de los pies adecuada a la figura	-	3 (30%)
41. Unión de brazos y piernas I	1 (10%)	5 (50%)
55. Presencia de tronco	6 (60%)	9 (90%)
56. Tronco en proporción: dos dimensiones	3 (30%)	1 (10%)

58. Cabeza: proporción	2 (20%)	1 (10%)
64. Coordinación motriz: líneas	2 (20%)	3 (30%)

En la tabla 10 se puede ver que después del taller los niños presentaron 7 criterios que no habían presentado en el post-test en el dibujo de la mujer: representación de las fosas nasales, labios: dos dimensiones, cabello II: se adapta a la forma de la cabeza, brazos a los costados, representación del número correcto de dedos y ubicación de los pies adecuada a la figura. En la tabla 12 se pueden ver las frecuencias para cada criterio.

También hubo criterios que se mantuvieron en el pre-test y en el post-test pero que la frecuencia para cada uno fue mayor en el post-test: el criterio unión de brazos y piernas I aumentó en un 40%. Los criterios cabello I: cualquier indicación y presencia de tronco aumentaron un 30%; los criterios presencia de nariz, presencia de dedos, presencia de piernas, pies I: cualquier indicación aumentaron un 20% después del taller. Los criterios presencia de cabeza, presencia de cuello, presencia de ojos, presencia de boca, presencia de brazos y coordinación motriz: líneas aumentaron un 10% en el post-test.

Hubo un criterio que se mantuvo igual en el pre y en el post-test que fue el criterio de detalle de los ojos: cejas o pestañas. El criterio de tronco en proporción: dos dimensiones disminuyó un 20% después del taller y el criterio de cabeza: proporción un 10%. El criterio de detalle de los ojos: pupila no apareció en el post-test.

5.2 Estadística inferencial

A continuación se presentan los resultados obtenidos con la prueba estadística inferencial para así poder rechazar o aceptar las H_1 .

Para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas generadas por la intervención por medio del taller de expresión corporal y que se manifiestan en los puntajes obtenidos en las Escalas McCarthy aplicadas a los sujetos que participaron en el taller de Expresión Corporal, se empleó la prueba "T de Students", correspondiendo los datos a un nivel de medición intervalar y a un método estadístico paramétrico

Tabla 11. Prueba estadística "T de Student"

Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños	Valor de "t"	Pre-post evaluación Probabilidad (P)
Verbal	-16.148	.000
Perceptivo Manipulativa	-9.605	.000
Númérica	-7.269	.000
General Cognitivo	-16.424	.000
Memoria	-6.683	.000
Motricidad	-7.126	.000

* Si la probabilidad es menor o igual a .05 las diferencias son estadísticamente significativas

En la tabla 11 se puede apreciar que en las seis Escalas McCarthy se encontraron diferencias estadísticamente significativas puesto que la probabilidad en todas las escalas es menor a .05, por lo que se acepta la H_1 , la cual dice que sí existen diferencias

estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas por los niños en las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños antes y después del taller de Expresión Corporal y se rechaza la H_{01} .

Para conocer si había diferencias estadísticamente significativas en las pruebas del DFH aplicadas a los niños que participaron en el taller de Expresión Corporal se empleó la prueba "T de Students", correspondiendo los datos a un nivel de medición intervalar y a un método estadístico paramétrico.

Tabla 12. Prueba estadística "T de Student"

Dibujo de la Figura Humana (DFH)	Valor de "t"	Pre-post evaluación Probabilidad (P)
DFH hombre	-4.959	.001
DFH mujer	-3.708	.005

* Si la probabilidad es menor o igual a .05 las diferencias son estadísticamente significativas

En la tabla 12 se observa que en el test de DFH, tanto para el dibujo del hombre como de la mujer, se encontraron diferencias estadísticamente significativas puesto que la probabilidad en las dos es menor a .05, por lo que se acepta la H_{12} la cual dice que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas por los niños en la prueba del Dibujo de la Figura Humana de Goodenough antes y después del taller de Expresión Corporal y se rechaza la H_{02} .

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Antes de iniciar con la discusión y conclusiones creo que es importante mencionar la experiencia que tuve al trabajar con los niños ya que es partir de este trabajo que se lograron importantes cambios en los niños.

El trabajo con niños siempre es una experiencia enriquecedora pero al mismo tiempo es un reto pues el captar su atención y que jueguen a lo que uno les propone en ocasiones es difícil, sobre todo por las diversas características de personalidad de cada niño y por lo mismo sus diferentes formas de responder y reaccionar, ya que había niños que requerían más atención y afirmación mientras otros eran más independientes y el dejarlos libres era la mejor forma de trabajar con ellos.

Durante el taller se tuvieron que ir adaptando las diferentes actividades dependiendo del humor de los niños, de si les parecían atractivas o no, de que tan inquietos o motivados se encontraban ese día, para que de esta forma los 10 niños realizaran las actividades que se tenían que llevar a cabo por sesión. Al principio fue lo más difícil sobre todo mientras los niños se adaptaban a mi y yo los iba conociendo más, conforme iba avanzando el taller el trabajo con ellos fue más fácil sobre todo porque iba conociendo la forma de ser de cada uno, además de que cada vez me era más fácil adaptar las actividades para que fueran más atractivas para los niños y ellos se sintieran más aceptados y me tuvieran más confianza para expresarse libremente. También es importante mencionar que durante todo el taller los niños asistían entusiasmados y se emocionaban de hacer cosas diferentes a las que regularmente estaban acostumbrados en la escuela.

Al final de esta investigación puedo decir que los 10 niños que participaron en el taller de Expresión Corporal y que mostraban una deficiencia en su desarrollo psicomotor y en la formación de su Esquema Corporal lograron importantes cambios después de haber participado en el taller, por lo que se puede afirmar que la Expresión Corporal funciona como una técnica del cuerpo y que sirve para mejorar el conocimiento que tengamos de nosotros mismos, de nuestro cuerpo, de sus capacidades y posibilidades.

Con base a los resultados obtenidos se puede afirmar que producto del taller de Expresión Corporal se manifestaron cambios significativos en el post-test en las Escalas de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños y en el Dibujo de la Figura Humana de Goodenough, por lo que se aceptan las dos H₁ (ver tabla 11 y 12).

Por lo anterior se puede decir que la Expresión Corporal, aunque no hay muchas investigaciones acerca de ella en los niños, es una técnica viable para mejorar el desarrollo de los niños de preescolar que no han tenido la suficiente estimulación y por lo que su nivel de desarrollo es bajo.

Al analizar los resultados podemos observar que en las escalas en las que hubo más cambios favorables después del taller fue primero en la Escala General Cognitivo (ver gráficas 1 y 2), posiblemente esto a causa de que esta escala reúne tres escalas: la escala Verbal, la escala Perceptivo Manipulativa y la escala Numérica, por lo que la suma de estas tres escalas fue superior a cualquier otra escala en la prueba, es decir, esta escala nos da un índice general en cuanto a las habilidades cognitivas del niño, y fue precisamente este índice en el que más se notaron cambios después del taller de Expresión Corporal.

Analizadas cada escala por separado se manifiesta que en las que hubo más cambios fueron en la escala Perceptivo Manipulativa y en la escala de Motricidad (ver gráficas 1 y 2), lo que indica que los principales cambios que hubieron después del

taller fueron en tareas que involucraran directamente el cuerpo y sus habilidades motrices, aunque finalmente y como se analizará más adelante, todas las escalas resultaron afectadas positivamente y aunque algunas escalas no evalúan propiamente aspectos relacionados con la psicomotricidad se observa que cuando ésta mejora resultan afectadas varias esferas de la personalidad de los niños.

La escala en la que menos cambios hubo fue en la escala Numérica (ver gráficas 1 y 2), posiblemente debido a que, como se mencionó antes, los objetivos del taller iban sobre todo dirigidos a cambios en cuanto a aspectos relacionados con la psicomotricidad de los niños y aunque ésta influya en aspectos cognitivos de los niños, durante el taller no se estimuló directamente la habilidad numérica aunque de todas formas notamos un cambio en esta escala ya que la psicomotricidad es el telón de fondo para desarrollar las habilidades mentales.

Con la prueba del Dibujo de la Figura Humana se evaluó el esquema corporal que cada niño tenía. Antes del taller los niños conocían muy poco de su cuerpo, la noción que tenían de su esquema corporal era muy pobre comparada con otros niños de su misma edad y sexo. Al final del taller aunque no todos los niños lograron un nivel medio, sí lograron mejorar el conocimiento de su propio cuerpo, es decir, de su esquema corporal (ver tabla 8).

Al estudiar más detenidamente los resultados se puede observar más específicamente qué fue lo que cambió en base a los elementos que conforman a la psicomotricidad que son: las sensopercepciones, tono, postura, equilibrio, espacio, tiempo, lateralidad, motricidad, respiración, los cuales son la base y la infraestructura para la formación del Esquema Corporal; a partir de los resultados obtenidos se puede afirmar que en menor o mayor grado el taller influyó positivamente en casi todos ellos, con excepción de la respiración ya que con las pruebas aplicadas no existe una forma para evaluar si ésta sufrió cambios.

El desarrollo de las sensopercepciones en los niños es fundamental para el desarrollo de otras habilidades motrices ya que al sentir y percibir el mundo que les rodea y a ellos mismos de manera más íntegra se logran, entre otras cosas, algunos de los objetivos de las sensopercepciones mencionados por Conde y Vicianá (1997). Esto lo podemos afirmar ya que para haber obtenido mejores puntuaciones en la escalas de McCarthy después del taller los niños mejoraron su forma de sentir y percibir al mundo ya que todos los ítems que conforman esta prueba ponen en juego los sentidos, sobre todo en lo que respecta a la visión, por ejemplo, para ver mejor los estímulos que iban a manipular de distintas formas ya sea para construir algo o para formar rompecabezas o copiar en una hoja y en otros casos en los que los tenían que memorizar; también el sentido del oído lo pusieron en juego cuando tenían que reproducir una secuencia de sonidos, cuando se les pedía que memorizaran una historia que se les contaba o una secuencia de palabras o números, también el tacto lo pusieron en juego cuando manipulaban objetos.

Las sensopercepciones pudieron mejorar debido a que durante el taller hubieron actividades en las que los niños tenían que poner en juego su sentido de la vista al ser más observadores de lo que había a su alrededor, al observar el cuerpo de su compañero o compañera para poder imitarlo después en una postura, gesto, al observar su propio cuerpo y tratar de reproducirlo con algún material, al fijarse en los detalles; el sentido del oído al escuchar más atentamente distintos tipos de música para poder seguir el ritmo, al escuchar su propio cuerpo y su respiración, al centrar su atención en los sonidos que había en el lugar de trabajo y fuera de él, al escuchar más atentamente a sus compañeros; el sentido del tacto al manipular distintos objetos de distintas texturas, al sentir su cuerpo en su totalidad, sentir sus manos, sus pies. Estos tres sentidos son sobre todo los que se estimularon en el taller.

Al igual que la vista, oído y tacto las sensaciones propioceptivas, interoceptivas y exteroceptivas se estimularon durante el taller. Las sensaciones propioceptivas se trabajaron al pedirles a los niños que estuvieran más atentos de la tensión y relajación de sus distintos músculos y partes del cuerpo para así poder adoptar distintas posturas y manipular distintos objetos de diferentes formas. Las sensaciones interoceptivas fueron estimuladas al pedirles a los niños, a través de distintos juegos, que identificaran distintas partes de su cuerpo, que imaginaran que con su mente recorrían cada rincón de su cuerpo, que recorrieran mentalmente no sólo lo que podían ver sino también que se imaginaran su corazón, pulmones, estómago, etc., que pusieran atención a estos órganos y que identificaran sensaciones. Las sensaciones exteroceptivas también se trabajaron al tener los niños contacto con distintos materiales y manipularlos para crear distintas cosas o simplemente para descubrir sus características y al adoptar distintas posturas y moverse de diferentes formas tratando de ubicarse en el espacio que les rodeaba. Al estimular estas tres sensaciones también se estaba trabajando con el esquema corporal que cada niño tenía.

Otro elemento que forma parte de la Psicomotricidad es el tono. El tono es de gran importancia ya que un adecuado control de él se manifiesta en muchos de los comportamientos de los niños. Después del taller de Expresión Corporal los niños lograron precisamente mejorar en las tareas que requerían de una actividad más voluntaria, eficaz y coordinada. Lo anterior lo podemos afirmar debido a la mejora en los subtests que evaluaban sobre todo la coordinación de piernas y brazos por lo que el tono sirve de telón de fondo a las actividades motrices y posturales, es decir, al mejorar el control tónico los niños lograron una actividad motriz de mejor calidad.

Al mejorar el tono, no sólo se mejora la actividad motriz sino también el control postural ya que como afirma Andureau (1986, cit. en Conde y Viciano, 1997), la postura estará directamente relacionada con el tono, constituyendo una unidad tónico-postural. Al proponerles a los niños durante el taller distintos juegos en donde tenían que adquirir distintas posturas, descubrir nuevas formas de colocar su cuerpo en el espacio, de sentirlo y vivenciarlo los niños lograron una mayor conocimiento de su postura, es decir, de la posición que su cuerpo adopta en el espacio, por lo mismo lograron mejorar en los subtests de coordinación de piernas, coordinación de brazos que forman parte de la escala de Motricidad.

El equilibrio también se ve afectado por la mejora en el tono y control postural al igual que los afecta a ellos. El equilibrio es muy importante dentro del desarrollo del niño ya que como lo menciona Vayer (1982, cit. en Conde y Viciano, 1997), dependiendo del tono muscular y equilibrio va a ser el desarrollo de los demás elementos de la psicomotricidad. Así que si después del taller la postura y el tono muscular se vieron afectados positivamente, el equilibrio también debió de haber tenido un cambio y por ende todos los elementos de la psicomotricidad.

Se puede concluir que el equilibrio de los niños mejoró al observar que realizaron de mejor manera los ítems del test de McCarthy que requerían de mayor equilibrio, sobre todo en lo que se refiere a los dos tipos de equilibrio mencionados por Jiménez (1995): el equilibrio estático, cuando se les pedía a los niños que se sostuvieran en un pie o en el otro pie durante cierto tiempo y el equilibrio dinámico cuando se les pedía a los niños que caminaran de distintas formas sobre una línea, también se mejoró el equilibrio de objetos, que menciona Conde y Viciano (1997), esto lo pudimos ver cuando se les pedía que construyeran algo a los niños con cubos sin que éstos se les cayeran.

El equilibrio depende de varios factores como lo menciona Martínez y et. al, (1988) los cuales son: genéticos, biológicos, esquema corporal y experiencia personal que se refiere al conjunto de experiencias vividas con el mundo, por lo que según

Martínez y et. al. (1988) un mundo en el que se estimule al niño de manera eficaz resultará en un mejor equilibrio. Al final de este taller podemos comprobar que cuando al niño se le estimula y se trabaja con él aspectos relacionados con su cuerpo, con una mejor autoconciencia corporal y una mejor Expresión Corporal el niño logra tener mayor equilibrio.

También Jiménez (1995) menciona los factores psicológicos, además de los fisiológicos como fundamentales para el desarrollo de un buen equilibrio. Como menciona Jiménez dentro de los factores psicológicos se incluirían el aspecto emocional, las sensaciones de inseguridad, miedo, ansiedad, confianza en uno mismo, autocontrol, etc., de esta forma comprobamos que con el taller también la seguridad de los niños en sí mismos mejoró ya que para haber logrado un mejor equilibrio la seguridad y confianza fue un factor muy importante. Pude observar que la seguridad y confianza que los niños tenían mejoró al ver que se expresaban de una forma más espontánea, segura, sin tantas trabas; al moverse también se veían más seguros, sin tanto miedo a intentar algo nuevo, esto se logró ya que durante el taller se les brindó un espacio libre de críticas, en el que podían ser ellos mismos lo que les ayudó a ser más espontáneos y no tener miedo a la censura.

Un equilibrio adecuado repercute en muchos aspectos, el mejor equilibrio de los niños se nota en mejores puntuaciones en los subtests de construcción con cubos, coordinación de piernas y coordinación de brazos, estos subtests forman parte de las escalas Perceptivo Manipulativa y de Motricidad, de esta forma vemos que el mejoramiento tanto en el equilibrio, tono como en el control postural tuvieron bastante influencia en el mejor desempeño en estas escalas.

Estos tres elementos pudieron mejorar durante el taller porque hubo actividades en las que los niños tenían que tensar y relajar su cuerpo así como distintos objetos, tenían que adoptar posturas a las que regularmente no estaban acostumbrados y desplazarse lo más eficientemente posible que pudieran, tenían que aprender a mejorar su equilibrio ya sea tanto para pasar un aro sin tocarlo como para poder moverse o quedarse quieto en distintas posturas. En general todas las actividades del taller les ayudaron a concienciar su tono, postura y equilibrio porque en todas ellas se ponían en juego estos tres elementos.

Otro elemento importante dentro de la psicomotricidad es la lateralidad. Las Escalas de McCarthy nos proporcionan indicadores de la predominancia de un lado del cuerpo por parte del niño y nos ayudan a saber si la lateralidad del niño ya está establecida. Estos indicadores no se incluyen dentro de ninguna escala sino que se toman en cuenta por separado.

Para evaluar la lateralidad el test de McCarthy toma en cuenta la preferencia por alguna de las dos manos para dibujar, para lanzar o recibir objetos, además de la preferencia por alguno de los ojos para ver a través de un tubo. Los niños que participaron en la investigación casi en su totalidad ya tenían la preferencia por un lado de su cuerpo antes del taller y por lo mismo después del taller la lateralidad no sufrió ningún cambio, pero en donde sí podemos observar un cambio favorable es en cuanto al reconocimiento de la derecha y de la izquierda en el otro, lo que nos indica que los niños empiezan a entrar en la etapa propuesta por Duivage (2000) respecto a la fase de orientación corporal proyectada que es la etapa de elaboración de la lateralidad en otra persona u objeto.

El espacio es otro de los elementos, que aunque no se evalúa directamente en las Escalas de McCarthy, como se verá a continuación se puede afirmar que sí hubo un cambio en la estructuración espacial que tenían los niños. El manejo del espacio está en cualquier tarea que haya hecho el niño al aplicarle la prueba de McCarthy, ya que como

afirma Wailon (cit. en Conde y Viciano, 1997), el espacio es el conocimiento o toma de conciencia del medio y sus alrededores, es decir, la toma de conciencia del sujeto, de su situación y de sus posibles situaciones en su entorno y los objetos que en él se encuentran, por lo que un mejor dominio del espacio repercute en todas las tareas propuestas en las Escalas de McCarthy y en la prueba de DFH, en la que los niños lograron un mejor manejo y distribución del espacio en sus dibujos y una mejor gestalt del cuerpo humano.

Como afirma Jiménez (1995) un mejor dominio del espacio permite al niño mejorar su movimiento en el espacio, las diversas relaciones que se establecen con los objetos, la estimación o apreciación de las distancias lo que está relacionado con la mejor puntuación en los subtests de orientación derecha-izquierda, coordinación de brazos y piernas, rompecabezas, que precisamente necesitaban de un mejor dominio del espacio tanto de su propio espacio como del espacio que les rodeaba.

Después del taller los niños lograron mejorar su estructuración espacial, que de acuerdo con Jiménez (1995) repercute en que los niños sean capaces de: calcular distancias, una mayor precisión en gestos y movimientos, más habilidad para maniobrar evitando errores en muchas situaciones causantes de accidentes, la mejoría en estas habilidades la podemos notar cuando los niños mejoraron su habilidad para atrapar o lanzar algún objeto ya sea a otra persona o lanzarla para atinarle a un hoyo.

Siguiendo con Jiménez la correcta percepción del espacio favorece la adquisición de habilidades imprescindibles para el aprendizaje de la lecto-escritura, en las cuales se nota una mejoría en la copia de dibujos de los niños en los que después del taller cometían menos errores de rotación del estímulo presentado, además de lo anterior la correcta percepción del espacio le proporciona a los niños medios para el desarrollo intelectual, esto se nota cuando los niños logran mejorar en cuanto a su manejo de conceptos, mejor expresión verbal, habilidad numérica y manejo de opuestos.

El espacio mejoró después del taller porque durante éste se trabajó distintas nociones espaciales como dentro-fuera, cerca-lejos que tenían los niños, además en todas las actividades el tener en cuenta el espacio en el que los niños se estaban moviendo o quedando quietos los ayudaba a realizar las actividades utilizando el espacio de manera consciente, también el espacio de cada niño se trabajó al hacerlos conscientes de sus límites corporales pero al mismo tiempo de sus posibilidades corporales para moverse de distintas maneras. Lo importante del taller fue que en todas las actividades se intentaba que los niños fueran conscientes de lo que estaban haciendo, de su cuerpo, que se dieran cuenta de sus logros para que así quedaran más fácilmente grabados en ellos.

Un elemento de la psicomotricidad que va de la mano con el espacio es el tiempo, aunque igual que con el espacio, en las escalas de McCarthy no hay un subtest que lo evalúe directamente. De todas formas una mejoría en la percepción temporal la podemos notar en el subtest que evalúa memoria que se relaciona con el sonido, el subtest de secuencia de golpeo en el que vemos una mejoría en los niños después del taller ya que a los niños se les quedan más fácilmente grabados los sonidos para después poder reproducirlos y aunque esto esté relacionado con otros factores, también lo está con el tiempo ya que éste puede relacionarse con el sonido y convertirse en ritmo.

La temporalidad fue un elemento importante dentro del taller ya que hubo distintas actividades en las que se trabajó con ella directamente, como al pedirles que se movieran de acuerdo al ritmo de una canción, cuando se trabajó con ellos conceptos como los de sucesión, simultaneidad y conceptos referentes a la duración.

Para Conde y Viciano (1997) uno de los factores que va a intervenir en la percepción del tiempo va a ser el ejercicio y la experiencia adquirida en la acción sobre

los objetos, por lo que al participar los niños en un taller de Expresión Corporal en donde se les estimulaba para que interactuaran con su medio y con su propio cuerpo de una forma más libre, se manifiesta que existe una mejoría en muchos aspectos de la psicomotricidad, incluido el tiempo.

De acuerdo con Conde y Viciano (1997) algunos de los objetivos de la educación de la temporalidad se alcanzaron en el taller como por ejemplo, ser capaces los niños de recordar más eficazmente secuencias de golpeo en un xilófono, facilitar el aprendizaje del cálculo mediante estimulación auditiva, mejorar la toma de conciencia corporal.

La motricidad es uno de los elementos de la psicomotricidad que es evaluado más directamente en las escalas de McCarthy, de hecho hay una escala que lo evalúa directamente y como vimos en los resultados es una de las escalas en las que hay más cambios positivos en el post-test comparada con las otras escalas.

Dentro de la motricidad existe la motricidad gruesa y la motricidad fina, al evaluar a los niños en el post-test ambas mejoraron, esto se puede observar en los ítems en los que se les pedía que dibujaran o que construyeran algo con cubos y lo hicieron de mejor forma; que armaran un rompecabezas en determinado tiempo y lo hacían en menor tiempo y de mejor forma que en el pre-test, lo anterior tiene que ver con su motricidad fina. En cuanto a la motricidad gruesa se nota mejoría en los ítems en los que se les pedía lanzar una bolsa y lo hacían de manera más precisa o cuando se les pedía que lanzaran una bolsa a una especie de tiro al blanco y tenían menos errores que en el pre-test o cuando se les pedía que caminarán sobre una cuerda de distintas formas, brincaran o se quedarán parados sobre un pie, todo esto lo realizaron de manera más eficaz y segura, lo que se notó en una mejoría en las puntuaciones en general de esta escala a comparación del pre-test.

Ahora bien, como menciona Comellas y Perpinya (1987) dentro de la motricidad debemos tomar en cuenta la coordinación, que puede ser coordinación dinámica general o coordinación específico segmentaria, la escala de motricidad de McCarthy nos permite darnos cuenta que ambas mejoraron después del taller lo cual se nota en una mejor desempeño en los ítems en los que los niños requerían de mayor coordinación ya sea de una parte de su cuerpo en particular o de todo su cuerpo.

Otro tipo de coordinación que también evalúa esta escala es la coordinación visomotriz, la cual también mejoró, esto lo notamos en el desempeño de los dibujos de los niños ya que fue mejor después del taller, los dibujos eran de mejor calidad, más completos y apegados al estímulo que se les presentaba, tenían menos rotaciones. También se nota una mejor coordinación visomotriz al momento del lanzamiento de algún objeto así como en su habilidad para atraparlo tenían una mejor coordinación entre el ojo que veía el objeto y el cuerpo que tomaba una postura para lanzarlo o atraparlo y la mano. En el Dibujo de la Figura Humana los dibujos también fueron de mejor calidad en cuanto a las líneas y unión de partes después del taller.

De acuerdo con Comellas y Perpinya (1987), el que los niños tengan un mejor dominio corporal implica, entre otras cosas, mayor seguridad en los niños, precisa una estimulación y un ambiente propicio, una atención en el movimiento que está realizando y en su representación mental, concientización que los niños lograron mejorar así como una buena integración del esquema corporal.

Por lo anterior podemos decir que los cambios en la motricidad de los niños se deben en gran parte al taller en el que participaron en los que se trabajó todo lo anterior, ya que durante el taller la coordinación de los niños fue un elemento muy importante para que pudieran realizar actividades como desplazarse de maneras inusuales, controlar su cuerpo en distintas posturas para quedarse quietos o moverse, imitar la postura de

otros, bailar de distintas maneras, atrapar y lanzar objetos de diferentes maneras, manipular distintos objetos como aros, cuerdas, telas, plastilina, colocar su cuerpo en distintos lugares como en cajas de distintos tamaños, etc., tratando de que al realizar todas estas actividades fueran conscientes de su cuerpo y de sus posibilidades.

Después de comparar la escala de motricidad antes y después del taller, se puede afirmar que se lograron algunos de los objetivos propuestos en la investigación y que coinciden con Conde y Vidana (1997): fomentar la mejora de todas las habilidades motrices, desde las que conocemos como conocimiento y conciencia corporal, locomoción y manipulación, hasta las específicas y especializadas; desarrollar la capacidad de producir patrones multimusculares motores automáticos, mejorar el tiempo de reacción, mejorar la eficacia global de determinados factores de ejecución como la fuerza muscular, velocidad y la resistencia, mejorar la adaptación a situaciones nuevas e imprevistas con objeto de resolverlas con la mayor eficacia posible.

Como se observa el cambio en todas las escalas de McCarthy está relacionado con varios elementos de la psicomotricidad, que todos en conjunto ayudaron a la mejora en las puntuaciones en el post-test después de haber participado en el taller de Expresión Corporal. En la escala Verbal lograron mejores puntuaciones al ser más claros, precisos y expresarse mejor. En la escala Perceptivo Manipulativa, lograron, como lo dice la escala, percibir de mejor forma el espacio y objetos que les rodeaban para después poder manipularlos de mejor forma siendo sus movimientos más coordinados y eficaces. En la escala Numérica lograron un mejor manejo de conceptos numéricos. En la escala de Memoria lograron mejorar su atención y concentración en el momento de escuchar o tener que reproducir algo. En la escala de Motricidad lograron un mejor control tónico, postural y equilibrio que les ayudó a desempeñar de mejor manera las tareas que se les pedían, lograron una mejor coordinación óculo-manual, ser más precisos y eficaces en sus movimientos. Y todo esto relacionado con un mejor conocimiento de su propio cuerpo, manejo de él así como del espacio que les rodeaba.

Finalmente en la escala General Cognitiva fue donde lograron mejorar más sus puntuaciones a comparación del pre-test, como ya se mencionó antes, lo que nos indica un mejor nivel cognitivo ya que como proponen Jiménez (1995) y Conde y Vidana (1997) la psicomotricidad está relacionada con aspectos intelectuales y de personalidad.

Respecto al Esquema Corporal, se notaron cambios importantes en cuanto a la conciencia que los niños tienen de su propio cuerpo, al comparar las puntuaciones del pre y del post-test del Dibujo de la Figura Humana se notan diferencias significativas entre éstas, con las puntuaciones normalizadas podemos observar cambios notables en ellas, aunque en cuanto a su nivel de maduración no todos los niños sino que la minoría logró un nivel de maduración normal, de todas formas lograron mejores puntuaciones normalizadas (ver tabla 8).

Al estudiar más detenidamente estos cambios podemos ver qué fue lo que cambió en el esquema corporal de los niños. En los dos dibujos de los niños, del hombre y de la mujer, se manifiesta que aparecieron elementos en sus dibujos que no estaban presentes en el pre-test, aunque es importante decir que no todos los niños los presentaron, de hecho hubo elementos que antes presentaron y que después ya no pero estos fueron muy pocos. De esta forma podemos afirmar que al dibujar más elementos en sus dibujos conocían más partes de su propio cuerpo ya que lo que dibujan es producto de la interiorización que ellos han hecho de su propia imagen (ver tabla 9 y 10).

Se puede afirmar que estos cambios son en parte debidos al taller pero se deben tomar en cuenta otras variables como el desarrollo propio de los niños, aunque como se ve en las puntuaciones normalizadas que se obtienen comparando a los niños con niños

de su misma edad y sexo, se aprecia que las puntuaciones normalizadas también mejoraron (ver tabla 7).

Su esquema corporal mejoró debido a que durante todo el taller se trato de que los niños fueran conscientes de su cuerpo, de sus partes, que las identificaran, nombraran y que las sintieran, que fueran más observadores no sólo con su propio cuerpo sino también con el de sus compañeros, que vieran las similitudes y diferencias de su cuerpo con el de sus compañeros, en general que sintieran más y de mejor manera su cuerpo.

El taller de Expresión Corporal ayudó a los niños a tener mejores puntuaciones tanto en las escalas McCarthy como en el Dibujo de la Figura humana, pero lo que llama la atención es que al analizar los objetivos de cada actividad del taller, estos objetivos no abarcan explícitamente todos los elementos de la psicomotricidad pero finalmente si se logró un cambio en mayor o menor grado en todos ellos. Esto posiblemente se deba a que los elementos que conforman la psicomotricidad no son independientes unos de otros sino que todos están interrelacionados, todos se afectan unos a los otros, es como el efecto domino. Además tenemos que tomar en cuenta lo que dice Da Fonseca (2000) respecto a que mente y cuerpo no están separados lo que afecta al cuerpo afecta a la mente y viceversa por eso se lograron mejorar las puntuaciones en las escalas de Memoria y Numérica, y aunque no fueron muy notables estos cambios sí los hubo ya que los niños lograron mejorar su atención, concentración, expresión, por lo que se puede afirmar que al tener una mejor conciencia y autoconocimiento corporal se mejoraron aspectos cognitivos de los niños.

Después del taller y de ver los cambios que ocurrieron en los niños se puede reafirmar lo que dice Le Du (1987) acerca de que la Expresión Corporal es una forma de entrenamiento, de mantenimiento, de control que se le ofrece al adulto, o en este caso a los niños, para compensar las carencias de una educación insatisfactoria, un perfeccionamiento de la motricidad, de la respiración, de la relajación, y precisamente esto fue lo que se logró con el taller, un perfeccionamiento del conocimiento que los niños tenían de su propio cuerpo y a partir de este conocimiento los niños pudieron mejorar su psicomotricidad y su esquema corporal. Y este mejor conocimiento de su cuerpo que los niños lograron fue gracias a tener una mayor sensibilidad, vivencia y concientización corporal, es decir percibir los aspectos físicos y psíquicos del cuerpo y sus interrelaciones, tal como lo propone Lola Brikman (1975).

Los niños muy posiblemente tenían una deficiencia en su desarrollo psicomotor y en su esquema corporal debido a que la estimulación que habían recibido no era la adecuada ya que son niños que la mayor parte del día permanecen en la escuela y debido a la gran cantidad de niños que son las maestras no pueden estimular adecuadamente a cada uno por separado, por lo que la Expresión Corporal es un medio para superar estas deficiencias que en gran parte son adquiridas.

La Expresión Corporal, como dicen Stokoe y Schanter (1986), tiene como objetivos tener una mejor conciencia de nuestro cuerpo, lo cual nos dará más seguridad y confianza en nosotros mismos, además de mayor sensibilidad de nuestro cuerpo y de lo que nos rodea. Esto fue precisamente lo que se buscó y se logró al dar el taller, ya que a partir de esta mayor concientización y sensibilización los niños lograron mejorar su psicomotricidad y esquema corporal.

Pastor (1994) además de proponer la concientización del cuerpo como uno de los objetivos de la Expresión Corporal propone también la espontaneidad, la creatividad y mejorar la relación con el otro, precisamente estos objetivos se buscaron alcanzar en taller, pues a partir de ellos los niños lograron mayor confianza y seguridad, descubrir nuevas cosas sin miedo a la crítica.

Respecto a la espontaneidad se puede decir que los niños por naturaleza son espontáneos, todavía sus actitudes no son tan estereotipadas y rígidas, así que trabajar con ellos este aspecto resulta muy enriquecedor.

En cuanto a la creatividad, resulta un poco difícil ya que a esta edad los niños guían mucho su conducta por la imitación, si un niño hacía lo que se proponía como actividad de una forma espontánea y particular, los otros niños lo imitaban y perdían un poco de creatividad copiando al otro niño y no descubriendo sus propias posibilidades, pero de todas formas el hecho de que se les dejara libres en el taller, les daba más seguridad y confianza para que en el momento en que se les ocurriera hacer algo nuevo y creativo lo pudieran hacer.

En cuanto a la relación con los otros, no solo Pastor lo menciona como uno de los objetivos sino también Salzer (1984) y respecto a este objetivo puedo decir que los niños aprendieron a ser más compartidos, a respetar el espacio de sus compañeros y el mío propio, a descubrir el cuerpo del otro y ver sus semejanzas y diferencias con el suyo.

Otros de los objetivos que se logran a partir de la Expresión Corporal fueron descubrir nuevas posibilidades de movimiento, de posturas, de gestos significativos, además que se abrieran a las sensaciones tanto visuales, como táctiles y auditivas, que se sintieran y que sintieran su alrededor de manera más detallada lo que les ayudó a encontrar la coordinación y la armonía y a dominar su cuerpo, todo lo anterior hizo posible que los niños modificaran su autoconocimiento corporal y por ende su psicomotricidad y esquema corporal.

La Expresión Corporal lo que busca es crear un espacio diferente a los demás en los que hemos estado pues busca crear un espacio en donde se nos permita ser y expresarnos libremente sin las restricciones a las que regularmente estamos acostumbrados, no es sólo hacer ciertas actividades, sino es el modo en que se hacen, el modo en que se proponen a los niños y el modo en el que se les deja hacerlas. Yo creo que es uno de los aspectos más importantes dentro de la Expresión Corporal que como sugiere Muñoz (1999) y Santiago (1985) es lo que hace a la Expresión Corporal una técnica capaz de hacer que en las personas, en este caso en los niños, aflore su verdadero sentir y a partir de ahí una expresión más verdadera y auténtica.

Al dar el taller y al proponer las actividades no había críticas, se les dejaba ser, expresarse y esto les dio mayor confianza y seguridad y aunado al descubrimiento de su propio cuerpo dio como resultado una mejora en el manejo de su cuerpo, en la unión de su cuerpo y su mente, es decir en su psicomotricidad.

Durante el taller aunque fue complicado ya que con los niños siempre se necesita tener cierto control para que no salgan lastimados, se les dejaba ser, era un espacio en donde se les permitía hacer y decir lo que pensaban, expresarse y sentir su cuerpo, descubrirlo y encontrar en él nuevas formas de comunicación y movimiento.

Aunque la forma de dar el taller es de suma importancia también lo fueron las actividades, que por tratarse de niños eran actividades muy específicas con instrucciones muy precisas pero que les permitían a través del juego descubrirse a sí mismos y al final del taller se lograron no sólo los objetivos planteados al principio que eran mejorar la psicomotricidad y esquema corporal de los niños sino que también y apoyando lo que propone Santiago (1985) ayudó a que los niños fueran más seguros de sí mismos, confiarán más en sus propias capacidades, se expresaran mejor, hablaran con más claridad, se sintieran más cómodos en su cuerpo y ya no se sintieran torpes e inseguros sino al contrario trataban de intentar algo aunque pareciera difícil y aprender de esa

experiencia, se les veía más tranquilos, menos tímidos, hablaban más fuerte y sin temor a equivocarse o buscar la aprobación de los adultos.

Para el desarrollo de la psicomotricidad y del esquema corporal la relación con el otro es de suma importancia, como afirman varios autores entre ellos Wallon (1959, cit. en Ballesteros, 1982), Le Boulch (1989) y Levin (1991), aunque ellos hablan de la relación con el otro sobre todo con la madre en edades tempranas creo que también hablan acerca de que si esta relación con otros, aunque no sea cuando se es un bebé, le da al niño un espacio en donde se sienta aceptado, reconocido y no sea rechazado, en donde se le da una identidad dentro del espacio en el que se trabaja, y en el que también se le reconozca como un individuo independiente con necesidades de expresión propias y únicas el resultado será un mejor desarrollo en su psicomotricidad y esquema corporal tal como ocurrió con el taller de Expresión Corporal.

Cuando se trabaja para lograr una mayor concientización corporal, como se hizo en este taller de Expresión Corporal, no sólo se logran resultados respecto al conocimiento corporal sino que también el sujeto logra experimentar y experimentarse a sí mismo lo que afecta a otras esferas de la personalidad tanto afectivamente como cognitivamente, ya que como lo menciona Conde y Viciano (1997) al mejorar la psicomotricidad se mejora también la atención, la memoria, formación de conceptos, etc. De esta forma vemos y como afirma Da Fonseca (2000) que el ser humano es un ser en el que el cuerpo y mente no se encuentran separados sino que íntimamente relacionados.

Finalmente no hay mejor forma para desarrollar la psicomotricidad y lograr un mejor esquema corporal que a través de una estimulación y concientización del propio cuerpo, de sus capacidades y posibilidades por lo que la Expresión Corporal resulta ser un medio excelente ya que como se mencionó antes, sus objetivos son concientizarnos y sensibilizarnos respecto al cuerpo lo que se ve reflejado en varios aspectos de la personalidad así como en una mejora en los objetivos de esta investigación.

7. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Unas de las limitaciones de esta investigación fue que no se contó con ningún grupo control para así poder comparar los resultados con el grupo con el que se trabajó, esto hubiera ayudado a disminuir las variables que pudieron afectar los resultados y ver si éstos se debieron realmente al taller.

Una limitación importante en esta investigación fue la poca bibliografía que había sobre expresión corporal sobre todo en niños, hay muy pocas investigaciones, artículos y tesis respecto al tema por lo que sería importante que se estudiará más pues la expresión corporal es una técnica el cuerpo que tiene grandes beneficios para los niños.

Sería importante que para posteriores investigaciones se intentaran hacer otro tipo de mediciones durante el taller para tener más datos acerca de cómo se van dando los cambios durante el mismo para poder hacer una investigación más cualitativa del desarrollo del taller así como después de él, para lo cual sería bueno que el taller se diera entre 2 personas ó 3 para que de esta forma se pudieran hacer más observaciones del comportamiento de los niños ya que en lo personal me resultó difícil dar el taller y al mismo tiempo estar pendiente de cómo se comportaba cada niño durante las actividades.

Debido al tiempo relativamente corto que duró el taller sería interesante saber si un taller que tuviera una duración más larga afectaría a otras esferas de la personalidad así como a otros aspectos cognitivos y de motricidad.

Además sería conveniente dar un seguimiento a los niños que participen en talleres como éste para saber cuáles son los efectos en los niños a largo plazo, si talleres de expresión corporal les ayuda no solo mejorar su psicomotricidad y esquema corporal sino también sus relaciones sociales, desempeño escolar, problemas de conducta, etc.

8. BIBLIOGRAFÍA

- ❖ Antón, M. (1983) La psicomotricidad en el parvulario. Barcelona, Laia.
- ❖ Ballesteros Jiménez Soledad (1982). El esquema corporal. Madrid, Tea Ediciones.
- ❖ Bernard Michel (1985). El cuerpo. España, Páidos, 1a reimp.
- ❖ Brikman Lola (1975). El lenguaje del movimiento corporal. Buenos Aires, Páidos.
- ❖ Calecki Manique (1986). Técnicas de bienestar para niños. Expresión corporal y yoga. Argentina, Páidos.
- ❖ Comellas, M. y Perpinya, A. (1987). La psicomotricidad en el preescolar. Barcelona, CEAC.
- ❖ Conde, J. y Viciano, V (1997) Fundamentos para el desarrollo de la psicomotricidad en edades tempranas. Málaga, Aljibe.
- ❖ Cuenca F y Rodao F (1986).Como desarrollar la psicomotricidad en el niño. Madrid, Narcea.
- ❖ Da Fonseca, Vitor (2004). Psicomotricidad: paradigmas del estudio del cuerpo y de la motricidad humana. México, Trillas.
- ❖ Defontaine, J (1978), Manual de reeducación psicomotriz. Barcelona, Médica Técnica.
- ❖ Durivage J (2000). Educación y psicomotricidad, Manual para el nivel preescolar. México, Trillas.
- ❖ Dolto, Françoise (1984). La imagen inconsciente del cuerpo. España, Páidos, 3ª reimp.
- ❖ Dropsy, Jacques (1973)Vivir en su cuerpo. Expresión corporal y relaciones humanas. Argentina, Páidos.
- ❖ Escriba Fdz Antonio (1999). Psicomotricidad fundamentos aplicables a la práctica. Madrid, Gymnos.
- ❖ Flores Palma Mónica, (2003).¿Ayuda la psicomotricidad a la integración del esquema corporal en niños preescolares? Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- ❖ Galicia Chávez Nancy (1999). Expresión corporal: una alternativa terapéutica para disminuir rasgos de agresión y/o timidez en un grupo de niños e incrementar su nivel de rendimiento escolar. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- ❖ García Nuñez Antonia, Berrueto Pedro Pablo (1997). Psicomotricidad y Educación Infantil. Madrid, Ciencias de la Educación Especial.

- ❖ García Nuñez Juan Antonio (1996). Juego y psicomotricidad. Madrid, Ciencias de la Educación Especial.
- ❖ Gassier J (1983),Manual de desarrollo psicomotor del niño.Barcelona, Tordy-Masson.
- ❖ Guilmain E., (1981)Educación psicomotriz desde el nacimiento hasta los doce años. Médica Técnica.
- ❖ Harris (1991).El test de Goodenogh., España, Páidos, 2ª ed.
- ❖ Ibáñez Brambila Berenice (1995).Manual para la elaboración de tesis. México, Trillas 2ª ed.
- ❖ Jiménez Ortega, J., Jiménez de la Calle, I. (1995). Psicomotricidad teoría y programación. España, Escuela Española.
- ❖ Kerlinger Fred N. (1988).Investigación del comportamiento. México, McGraw-Hill, 3ª ed.
- ❖ Koupernik (1980)Desarrollo psicomotor de la primera infancia. Barcelona, Planeta.
- ❖ Le Boulch Jean (1989). Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética. Argentina, Páidos, 3ª reimp.
- ❖ Le Du, Jean. (1987) El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la expresión corporal. España, Páidos, 1ª reimp.
- ❖ Levin, Esteban (1995). La infancia en escena. Nuevos Aires, Nueva Visión.
- ❖ Levin, Esteban (1991). La clínica psicomotriz. Nuevos Aires Nueva Visión.
- ❖ Maigre, A. y Destrooper, J. (1986). La educación psicomotora. Madrid, Morata.
- ❖ Martínez P., García M., et.al., (1988). Primeros pasos en psicomotricidad. Madrid, Narcea.
- ❖ Muñoz Cebada Ma. Del Rosario (1999). El manejo del movimiento, espacio y tiempo como elementos estructurantes del sí mismo. Memoria Posgrado en Psicomotricidad, Instituto de Rehabilitación, Arte y Psicomotricidad Ribadetorre.
- ❖ Pastor, J. (1994), Psicomotricidad escolar. España, Universidad de Alcalá de Heranes.
- ❖ Rodríguez Nava Lucinda (2003). Elaboración y aplicación de un programa de psicomotricidad para niños de 2 a 5 años de edad. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- ❖ Salzer Jacques (1984) La expresión corporal. Una enseñanza de la comunicación. España, Herder.
- ❖ Santiago Paloma (1985). De la expresión corporal a la comunicación interpersonal. Madrid, Narcea.

- ❖ Stokoe Patricia, Schanter Alexander (1986).La expresión corporal. Argentina, Paidós, 3ª reimp.
- ❖ Stokoe Patricia, Harf Ruth (1987).La expresión corporal en el jardín de infantes. España, Paidós, 2ª reimp.
- ❖ Tasset, M. (1987) Teoría práctica de la psicomotricidad. Barcelona, Paidós
- ❖ Vayer P (1988) Educación Psicomotriz: el diálogo corporal. Acción educativa en el niño de 2 a 5 años. Barcelona, Científico Médica

ANEXOS

TALLER DE EXPRESIÓN
CORPORAL

Ses	Actividades	Tema	Objetivos específicos	Desarrollo	Material	Tiemp
1	1. Nuestro lugar de trabajo	Reconocimiento del salón de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Que el niño entre en contacto con la sala de expresión - Reconocimiento y adecuación al lugar donde se realiza esta actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer el tamaño y los límites e la sala, el largo, el ancho, el alto: mirándola, tocándola, etc. - Medir la amplitud por medio de movimientos fundamentales de locomoción. - Investigar la consistencia y la resistencia de las paredes y el piso - Investigar sonidos - Investigar, reconocer y diferenciar los diversos olores y aromas de la sala. - Estudio de las posibilidades de desplazamiento. - Proponer que exploren el material del salón para descubrir sus cualidades. Extender la experiencia a las paredes, ventanas, los muebles, etc. 	El salón mismo y todo lo que se encuentre dentro de él.	20 min
	2. Mantén el equilibrio de pie	Actividad tónico postural equilibradota	Favorecer el desarrollo equilibrado de la musculatura	<ul style="list-style-type: none"> - La monitora explica que van jugar el juego de el "jefe dice", en el cual ellos van a tener que hacer lo que las monitora les indica. - Cada niño tiene que intentar mantener el equilibrio con los pies, de diversas formas, por ejemplo, de puntillas, con los talones, sobre un pie. 	Ninguno	15 min
	3. Pasar por el aro	Actividad tónico postural equilibradota	Tomar conciencia de las diferentes posturas corporales. Mantener y mejorar la movilidad articular.	<ul style="list-style-type: none"> - Se organiza a los niños por parejas - Un niño coge un aro (colocándolo en la posición que quiera) y el otro tiene que pasar por él, sin tocarlo, como le diga su compañero. Ej.: pasar por el aro sin flexionar las rodillas, con los brazos en la nuca, pasar por el aro sin separar los brazos del cuerpo. - Se cambian los papeles en la pareja 	Un aro por pareja	15 min

	4. Subir de espaldas	Actividad tónica postural equilibrada	Favorecer el desarrollo equilibrado de la musculatura. Controlar el tono muscular en la ejecución de una actividad.	<ul style="list-style-type: none"> - Se organiza a los niños por pareja - Sentados en el suelo con las piernas flexionadas, plantas de los pies apoyadas en el suelo, espalda con espalda y con los brazos entrelazados por los codos, los niños intentarán incorporarse sin separar las espaldas. - Una vez de pie los niños volverán a sentarse con las premisas anteriores 	Ninguno	10 min
Observaciones:						

2	1. Enredos	Actividad tónica postural equilibrada	Aprender a adoptar posturas inhabituales con corrección. Ser capaces de disociar segmentos. Mantener y mejorar la movilidad auricular. Controlar el tono muscular en la ejecución de una actividad.	<p>_ Antes de que los niños entren al salón, pegar cuadrados de distintos colores por todo el salón, procurando que un grupo de cinco cuadrados queden juntos. Se pegarán cinco cuadrados por niño.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada niño tendrá que realizar las consignas que le vaya indicando la monitora. Ej.: mano en cuadrado amarillo, pie en rojo, teniendo que adoptar éstos la postura que se vaya creando como consecuencia de las consignas que se van dando. 	Cuadrados de distintos colores	20 min
	2. Cómo me muevo, cómo me quedo quieto	Actividad tónica postural equilibrada	Tomar conciencia de las diferentes posturas corporales. Distintas maneras de moverse y estar quieto	<ul style="list-style-type: none"> - Distintas maneras de moverse cuando se golpea el tambor, los platillos, las claves. - Distintas maneras de estar quieto cuando uno duerme, cuando escucha, cuando se detiene 	Distintos objetos con los que se puedan hacer diferentes sonidos	15 min

	3. Las cuerdas	Actividad tónico postural equilibradota	<p>Controlar el tono muscular en la ejecución de una actividad</p> <p>Nociones:</p> <p>-tenso/flojo</p> <p>Relación de unos niños con otros a través del objeto</p>	<p>- Trabajo por parejas:</p> <p>> Tirar de la cuerda a ver quién tiene más fuerza.</p> <p>> Tirar/aflojar alternativamente según indicaciones del monitor.</p> <p>- Varios cambios de parejas. Trabajar en grupos de cuatro.</p> <p>- Buscar otras formas de tensar y aflojar las cuerdas. Pueden elegir si trabajan solos, por parejas o en grupos y cuándo cambian de compañero y/o de trabajo.</p> <p>- Vivenciar con el cuerpo propio esta misma noción: tenso/flojo.</p>	Cuerdas de distintos tamaños	25 min
--	----------------	---	---	--	------------------------------	--------

Observaciones:

3	1. La orquesta mayor	Actividad tónico postural equilibradota	<p>Mejorar el equilibrio estático y dinámico.</p> <p>Tomar mejor conciencia de las partes del cuerpo en reposo como e movimiento.</p>	<p>Cada niño bailará al ritmo de la música hasta que ésta deje de sonar. Entonces se sentará en el suelo y cuando escuche de nuevo la música se incorporará y mantendrá el equilibrio sobre un pie. Progresivamente irá aumentando el intervalo sin música.</p>	Música de diferentes ritmos	25 min
	2. La inundación	Actividad tónico postural equilibradota	<p>Favorecer el desarrollo equilibrado de la musculatura.</p> <p>Tomar conciencia de diferentes posturas corporales</p>	<p>- Los niños o niñas se encuentran jugando en un espacio simbólico, en sus casas, en el campo, etc.. Juegan en parejas, en grupos, solos. Juegan con objetos de todo tipo que se caractericen por su diverso tamaño. De repente surge una alarma: una tromba de agua, repentina, procedente de una tormenta, descarga sobre el lugar de juego. Hay que abandonar el lugar, pero no se puede olvidar ningún objeto.</p>	Distintos objetos con los que los niños puedan jugar,; cajas, cubos,	35 min

				<p>- Se transportan los objetos a un lugar seguro, previamente fijado por la monitora. Se debe seguir cierto camino marcado con una cuerda. Los niños deben reunirse en parejas o pequeños grupos para transportar los objetos, lo pueden colocar en distintas partes de su cuerpo.</p> <p>- Los objetos deben ser depositados, no arrojados.</p> <p>Puede formarse una cadena de transportadores.</p> <p>Al final se ha elaborado otro espacio de juego donde éste continúa como al inicio de la acción.</p>	cuerdas, aros, etc.	
Observaciones:						
4	1. Mi cuerpo es mi casa	Esquema corporal	<p>Entrar en relación con el cuerpo propio sin la mediación del objeto. Acercamiento a la interiorización</p>	<p>- En el menor tiempo posible cada niño tiene que encontrar su escondite, meterse en él y permanecer allí hasta que se proponga un cambio de escondite. Después de haber descubierto todos los rincones de la sala se propone un juego rápido de "entrar y salir" de ellos, cambiando siempre de rincón.</p> <p>- Diálogo a partir de la idea: el lugar donde uno vive, ¿dónde vivimos con nuestros padres y hermanos?... "en nuestra casa...pero todavía tenemos una casa mejor...nuestro cuerpo".</p> <p>- Pedirle a los niños silencio y que se queden quietos, ir nombrando las distintas partes del cuerpo y pedirles que se imaginen que van pasando por ellas.</p>	Cajas, telas, colchonetas	30 min
	2.Las manos	Esquema corporal	<p>Tomar conciencia de las manos. Aprender la función de las manos</p>	<p>- Dibujar la silueta de nuestras manos en un papel. Cada uno observará la silueta de sus manos y la de sus compañeros. Pasar después a observarse las manos. Se propondrá a los niños</p>	- Hojas de papel - Lápices de colores	30 min

				<p>como un juego ver quién el que descubre más cosas de sus manos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar una música y dejar que las manos vayan moviéndose como la música les sugiera. - Procurar descubrir muchas cosas que se pueden hacer con las manos y hacerlas. - Que los dedos de las manos jueguen unos con otros: <ul style="list-style-type: none"> > Se saludan > Se esconden > Están contentas > Están tristes > Se pelean y se enfadan > Se hacen amigas 	- Música	
Observaciones:						
5	1. Los pies	Esquema corporal	<p>Tomar conciencia de los pies. Aprender la función de los pies.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dibujar la silueta de los pies en un papel. Cada uno observará la silueta de sus pies y la de sus compañeros. Pasar después a observarse los pies. Se les propondrá como un juego ver quién es el que descubre más partes de su cuerpo. - Escuchar una música y dejar que los pies vayan moviéndose como la música les sugiera. - Procurar descubrir todas las cosas que se pueden hacer con los pies y hacerlo. Que los de dedos de los pies jueguen unos con otros: <ul style="list-style-type: none"> > Se saludan > Se esconden > Están contentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas de papel - Lápices de colores - Música 	35 min

	2. En cadena	Esquema corporal	Aprender la denominación de cada segmento o parte corporal. Localizar los distintos segmentos corporales de uno mismo.	<ul style="list-style-type: none"> > Están tristes > Se pelean y se enfadan > Se hacen amigos. <p>- Encadenar una serie de acciones que la monitora irá verbalizando. Ejemplo: tocarse con el dedo la nariz, con la rodilla tocarse la boca, con la boca el hombro, etc.</p>	Ninguno	10 min
	3. Me has tocado	Esquema corporal	Localizar los distintos segmentos corporales de uno mismo a partir del contacto con el otro.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a los grupos por parejas - Un niño cierra los ojos mientras su compañero le toca una serie de segmentos corporales (empezando por tres, para ir complicándolo después con más segmentos). - El niño con los cerrados, los abre y debe nombra por orden los segmentos que le han tocado. 	Ninguno	15 min
Observaciones:						
6	1. Al suelo	Esquema corporal	Identificación de distintas partes del cuerpo, poner en juego sólo un parte del cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños se desplazarán por el espacio libremente. - Realizarán lo que la monitora les indique, por ejemplo, nariz al suelo, dedos al suelo, espalda al suelo. 	Ninguno	15 min
	2. ¿Dónde tengo el pañuelo?	Esquema corporal	Reconocer distintas partes del cuerpo, del propio y del de sus compañeros	<ul style="list-style-type: none"> - Cada niño se coloca un pañuelo en un segmento corporal. - A la voz de la monitora, los niños deben reunirse en grupos dependiendo de donde se hayan 	Pañuelos	15 min

	3. ¿Qué no ves?	Esquema corporal	Reconocer distintas partes del cuerpo de un compañero	colocado el pañuelo. - Cambiar el pañuelo de lugar - Organizar a los niños por parejas - Un niño se colocará en la postura que quiera y el otro compañero deberá nombrar las partes del cuerpo que no puede ver. - Cambiar de pareja	Ninguno	15 min
	4. Cada cual con su compañero	Esquema corporal	Reconocimiento de partes el cuerpo en uno mismo y en un compañero	- La monitora repartirá a todos medallones con dibujos de las distintas partes del cuerpo. Habrá dos medallones por segmento. - Los niños se desplazarán por el espacio y cuando la monitora diga: ¡cada cual con su compañero!, buscarán al compañero que lleve igual medallón, adoptando cada pareja una posición estática, manteniendo unidos los segmentos corporales correspondientes. - Se cambiarán los medallones y continuará el juego	Medallones pares con dibujos de segmentos corporales	15 min
Observaciones:						

7.	1. La silueta	Esquema corporal	Precisar esquema corporal, conciencia de la correspondencia entre las distintas partes del cuerpo de la silueta y el niño. Docilidad y transformación del esquema corporal.	- Organizar a los niños por parejas. - Un miembro de la pareja dibujara en un papel la silueta del otro que permanecerá quieto en la posición en el que le dibuja le haya colocado previamente. - Entre ambos deberán completar la silueta añadiendo las diferentes partes del cuerpo (ojos,	Hojas de papel bond, crayones.	30 min
----	---------------	------------------	---	--	--------------------------------	--------

				nariz, boca, etc.) - Una vez terminada la silueta, el que la ha dibujado intentará colocarse dentro de ella de modo que tendrá que reproducir la postura corporal que le dio su compañero, pasear por todas las siluetas dibujadas, comparar las siluetas.		
2. El espejo	Actividad tónico postural equilibradota	Favorecer el desarrollo equilibrado de la musculatura Ser capaces de disociar segmentos Contacto con el cuerpo del otro para localizar los distintos segmentos de uno mismo y de un compañero	- Se organizarán a los niños parejas - Los niños se colocarán uno frente al otro, primero uno adopta la postura que desee y su compañero lo imitará como su de un espejo se tratara. - Después se cambiarán los roles.	Ninguno	15 min	
3. Música corporal	Esquema corporal	Localización de una parte del cuerpo en específico y explorar distintas características de esa parte	- Se organizarán a los niños por parejas - Un niño nombra un segmento corporal y su compañero debe realizar el mayor número de sonidos posibles con dicho segmento.	Ninguno	15 min	

Observaciones:

8.	1. Cuidado con la bola	Locomoción	Equilibrio al momento de desplazarse	- Cada niño sujetará su cuchara de plástico por el extremo más estrecho, con los dientes. - En el otro extremo de la cuchara llevarán una pelota de ping-pong o de papel, que no debe caerse mientras se desplaza por el espacio de diversos modos.	Una pelotita y una cuchara por niño	15 min
----	------------------------	------------	--------------------------------------	--	-------------------------------------	--------

	2. Bailoteo	Locomoción	Control muscular al momento de desplazarse. Desplazamientos apoyando diferentes partes del cuerpo. Desplazamientos trasportando materiales.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a los niños por parejas - Agarrado uno frente a otro, los niños intentarán bailar al son de diferentes tipos de música, pero intentando que no se les caiga una pelota de ping-pong que sostiene entre sus cabezas. 	Pelotas de ping-pong Música de distintos ritmos	15 min
	3. Cangrejito	Locomoción	Control muscular al momento de desplazarse. Desplazamientos apoyando diferentes partes del cuerpo.	Cada niño se tumbará boca arriba apoyando las manos en el suelo y se desplazará como si fuera un cangrejito. Deberá andar hacia atrás como éstos lo hacen	Ninguno	10 min
	4. Elefantes	Locomoción	Control muscular, equilibrio al momento de desplazarse. Interacción con el cuerpo del otro Desplazamientos apoyando diferentes partes del cuerpo.	<ul style="list-style-type: none"> - Se formarán grupos de 5 niños - Los niños formarán una cadena en la que cada uno se enlaza con el de atrás metiendo una de sus manos entre sus piernas y con la otra mano agarrará al compañero de adelante. 	Ninguno	10 min
	5. Los cinepiés	Locomoción	Interacción con el cuerpo del otro Desplazamientos apoyando diferentes partes del cuerpo.	<ul style="list-style-type: none"> - Se formarán grupos de 5 niños - Cada grupo de niños se pondrá en el suelo a cuatro patas formando una fila. Cada niño agarrará los tobillos de su compañero de delante. De esta forma se desplazarán por el espacio simulando ser un cinepiés. 	Ninguno	10 min
Observaciones:						

9	1 Del espacio menor al mayor	Espacialidad	Toma de conciencia del espacio ocupado, contacto con los demás	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños ocupan un sitio cualquiera en el espacio, de pie. A una señal dada, cierran los ojos y se juntan hasta apretarse unos contra otros para ocupar el mínimo espacio posible, balancearse. - Los niños se dan las manos y estiran los brazos hasta ocupar el mayor espacio posible, sin abandonar el contacto 	Ninguno	15 min
	2. Dentro-fuera	Espacialidad	Nociones de dentro-fuera	<ul style="list-style-type: none"> - Se divide a los niños en dos grandes grupos y harán un círculo, en el que unos estarán dentro y otros fuera de él. - La monitora dará unas indicaciones. Por ejemplo: entrar al círculo todos los que tengan cabello largo, todos los que lleven una playera blanca, etc. - Cuando no cumplan estos requisitos saldrán de él 	Ninguno	15 min
	3. Ocupar el aro	Espacialidad	Nociones de dentro-fuera	<ul style="list-style-type: none"> - Se reparten aros de diferentes tamaños por tos el suelo, hay que moverse libremente por el espacio al ritmo de la música. - Cuando la música pare cada niño deberá intentar ocupar un aro. - Conforme avance el juego se irán quitando aros del suelo. Dos niños o más pueden ocupar el mismo aro al mismo tiempo. Nunca se elimina a los niños. 	Aros	15 min
	4. Calcular las distancias	Espacialidad	Calcular distancias siendo con lo que se va a medir, el cuerpo.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a los niños por parejas. - Uno de los pregunta al otro: ¿cuántos pasos de elefante hay hasta llegar a la ventana?. El otro niño debe responder y experimentar si es verdad, y si ha calculado bien la distancia que su compañero le ha dicho. - Los pasos pueden ser de elefante, de hormiga, de canguro, de rana... y las distancias pueden ser desde el punto donde se encuentran hasta 	Ninguno	15 min

				cualquier otro punto del espacio que se elija.		
10	1. Los enanos y los gigantes	Espacialidad	Favorecer la vivencia del propio espacio de seguridad a partir de la experiencia de lo grande y lo pequeño	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer a los niños la identificación con enanos y gigantes: hacerse pequeños y grandes, ocupar poco y mucho espacio, caminar a pasitos y zancadas - Proponer a los niños que construyan o busquen su casa, dependiendo si decidieron ser enanos o gigantes. - Hacer mover a los niños al son de la flauta. Asociar los movimientos al sonido: grave y bajo, pequeñísimo: agudo y alto. Jugar con las posiciones intermedias. - Jugar a <i>Lo enanos silenciosos</i> 	Cajas, telas, colchonetas, Flauta.	30 min
	2. El aro y la pelota	Espacialidad	<p>Noción de contraste a partir de la exploración de dos objetivos semejantes y distintos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fuerte/débil - cerca/lejos - rápido/lento 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración del aro y de la pelota, para descubrir sus características, semejanzas, diferencias y las posibilidades que ofrecen. - Vivenciar los contrastes señalados en objetos: <ul style="list-style-type: none"> > Botar la pelota: con fuerza, con suavidad, cerca y lejos, rápido y lento. > Lanzar la pelota lejos de su cuerpo. > Mantener la pelota cerca de su cuerpo > Empujar la pelota con suavidad, con fuerza > Rodar el aro lejos de su cuerpo - Vivenciar los mismos contrastes en el cuerpo propio: <ul style="list-style-type: none"> > Rodar por el suelo, cerca y lejos de su aro, rápido y lento > Moverse con rapidez y a cámara lenta. > Hablar fuerte, suave; rápido y lento. > Imitar a una persona que sea muy fuerte y a otra que esté muy débil. 	Aros y pelotas de distintos tamaños y colores	30 min
Observaciones :						

11	1. No veo	Espacialidad	<p>Orientación espacial Discriminación auditiva Ser capaz de proyectar el propio cuerpo en el espacio circundante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a los niños en un círculo. - Dos niños pasarán en medio del círculo, uno de ellos llevará los ojos vendados. - El otro se pondrá en un punto del círculo y empezará a hacer ruido con algún objeto, como una lata. - Los demás niños le irán diciendo, si está cerca lejos de su compañero y le podrán dar orientaciones. - Cambiar la pareja continuamente 	Latas, pañoletas para tapar los ojos	20 min
	2. El sube y baja	Espacialidad	<p>Entrar en relación con el espacio desde nociones: - subir/bajar - encima/debajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar a los niños que el sube y baja es un niño que no se puede quedar quieto. Le encanta subirse y bajarse de todo. Proponerles que se conviertan en niños sube y baja. Exploración del espacio buscando diferentes posibilidades de subir y bajar. - A indicaciones de la monitora se situarán encima o debajo de algo o alguien. 	Tablas y cajas	15 min
	3. Las telas	Espacialidad	<p>Favorecer que los niños vivencien las nociones de: - quietud/movimiento - aparecer/desaparecer</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración de las distintas telas que se encuentran en el salón. - Hacer propuestas al grupo de movimiento-quietud, aparecer-desaparecer, vida-muerte. Siempre en contraste según los pares señalados y aprovechando las expresiones verbales o no verbales de los niños. - Invitar al grupo a pasar por la misma experiencia que la de un compañero con su tela. - Nombrar las partes del cuerpo que están en contacto con la tela en un momento dado y las que no están en contacto con ella. 	Telas de diferentes tipos, tamaños y colores	25 min
Observaciones:						

12.	1. Adivina qué hago	Temporalidad	Fomentar la asimilación de conceptos para un mejor dominio de la noción temporal. Ayudar a asimilar conceptos referentes a la sucesión, noción temporal.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a los niños en grupos de cinco - Un niño de cada grupo realizará una secuencia de acciones que representará una situación diaria (hacer las compras, ducharse, hacer la comida, arreglar el dormitorio) - Una vez que ha hecho estas acciones tiene que volver a repetirlas en el menor tiempo posible y sus compañeros deben adivinar qué situación es y en qué momento del día se realiza esa actividad (mañana, tarde o noche) 	Ninguno	20 min
	2. El volumen loco	Temporalidad	Fomentar el tiempo de reacción. Ayudar a desarrollar elementos rítmicos. Y asimilar conceptos referentes a la duración.	Todos los niños se desplazarán por espacio al ritmo de la música. Cuando el volumen de ésta disminuya, los niños deberán permanecer inmóviles conteniendo la respiración hasta que el volumen vuelva a subir (el intervalo con volumen bajo será corto).	Música	15 min
	3. Canción de la rana	Temporalidad	Ayudar a asimilar conceptos referentes a la sucesión, simultaneidad. Ayudar a desarrollar elementos rítmicos.	De pie, formando un círculo cantarán la canción de "la rana". La primera vez con todas sus palabras y la siguiente vez se elimina una palabra sustituyéndola por un gesto motriz, y así sucesivamente sustituyendo las demás palabras por gestos hasta conseguir realizar la canción sólo con gestos.	Ninguno	10 min
	4. Bailando por segmentos	Temporalidad	Ayudar a desarrollar elementos rítmicos. Ayudar a asimilar conceptos referentes a la sucesión, simultaneidad.	Bailando al ritmo de la música, moviendo en principio solamente el dedo meñique, luego la mano, luego el cuello, luego las caderas...y así hasta bailar con el cuerpo entero, una vez hecho esto se irán introduciendo giros, saltos, desplazamientos.	Música	20 min
Observaciones:						

13	1. El cuerpo se mueve	Expresión corporal	<p>Explorar posibilidades de movimiento corporal que tenemos</p> <p>Interiorizar el movimiento por medio de la lentitud de éste.</p> <p>Diferencia entre movimiento rápido y lento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Moverse como un muñeco de trapo - Moverse como un robot - Moverse espontáneamente buscando todas las posibilidades corporales posibles. - Trabajo de exploración con globos y pelotas: ¿cómo se mueven? - Lanzar el globo y la pelota en las distintas direcciones del espacio con todas las parte del cuerpo que sea posible. - Repetir todos los movimientos que se han realizado con estos objetos pero ahora sin ellos. Imaginándolos que los tienen. 	Globos, pelotas	40 min
	2. Sentimos con todo el cuerpo	Expresión corporal	Acercamiento consciente de la expresión del mundo emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar la sesión a partir de las expresiones que los niños tengan al llegar ese día. Dialogar sobre cómo cada quién siente de distinta manera una misma situación. - Cada niño elegirá un personaje que se caracterizará por alguno de los aspectos anteriormente trabajados y se expresará ante el grupo que tiene que adivinar su característica. 	Ninguno	20 min

Observaciones :

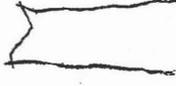
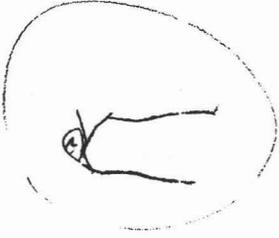
14	1. Música	Expresión corporal	Distintas maneras de moverse y estar quieto	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar sobre todo lo que conocemos que puede producir sonidos. - Escuchar y reconocer los sonidos y ruidos que hay fuera de la sala y dentro de la sala. - Escuchar con atención para ver si suena algo dentro de nuestro cuerpo. Sacar el mayor número posible de sonidos distintos de nuestro cuerpo. - Juego de la orquesta. - Expresión corporal de alguna música sencilla. 	Música	30 min
	2. Museo de las estatuas	Expresión corporal	Alcanzar la máxima expresividad corporal posible. Expresión instantánea y voluntaria de gestos y posturas significativas	<ul style="list-style-type: none"> - A un golpe de timbal los niños se convertirán en estatuas y, permanecerán fijando el movimiento y la expresión que han adquirido hasta que el timbal suene de nuevo. > La monitora aprovechará esta situación estática para pasar entre las "estatuas" y preguntarles cómo se llaman y cómo se sienten y comprobar si coincide con lo que el niño ha querido expresar. Sólo podrán mover la boca. - Imitación del miembro de un grupo que se convierte en estatua. - Reproducir con plastilina una de las "estatuas" que se ha sido anteriormente. 	Plastilina, música	30 min

Observaciones:

15	1. Teatro de los dedos	Expresión corporal	Utilización de las manos para expresar distintas situaciones	<p>- Formar grupos de 5 niños Pintar en la yema de los dedos caras diferentes, que van a ser los personajes de un cuento. Cada niño representará a 2 ó 3 personajes y deberá realizar una pequeña función de teatro</p>	Marcador	45 min
	2. A ritmo de la música	Expresión corporal	Utilización del cuerpo y de otros objetos para imitar sonidos y expresar lo que éstos les producen.	Se pone música y los niños se mueven libremente por el espacio al ritmo de la música. Cuando ésta cesa se dirigen hacia un lugar del espacio o hacia un objeto e intentan reproducir el ritmo que han oído sobre ese objeto y lo que les ha hecho sentir. Ejemplo: dando palmadas en la pared o en una colchoneta.	Música	15 min

Observaciones:

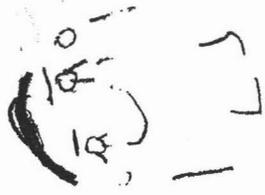
PRUEBA DE DFH DE
GOODENOUGH
(PRE-TEST Y POST-TEST)



DIBUJO DE UN NIÑO POR UN NIÑO
PRE-TEST



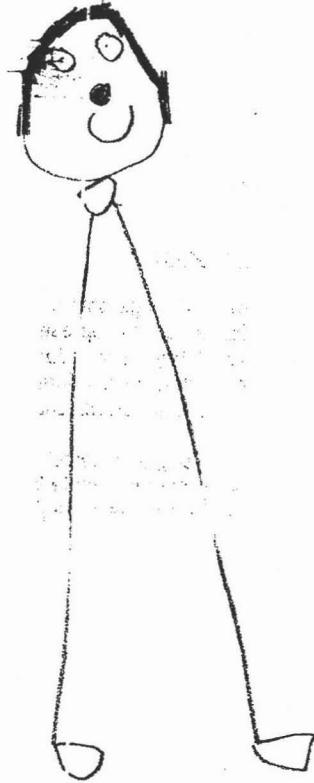
1
DIBUJO DE UN NIÑO POR UN NIÑO
POST-TEST



DIBUJO DE UNA NIÑA POR UNA NIÑA²
PRE-TEST

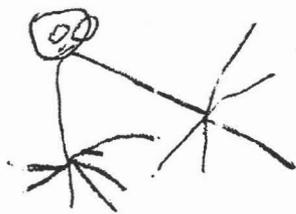


2
DIBUJO DE UNA NIÑA POR UNA NIÑA
POST-TEST

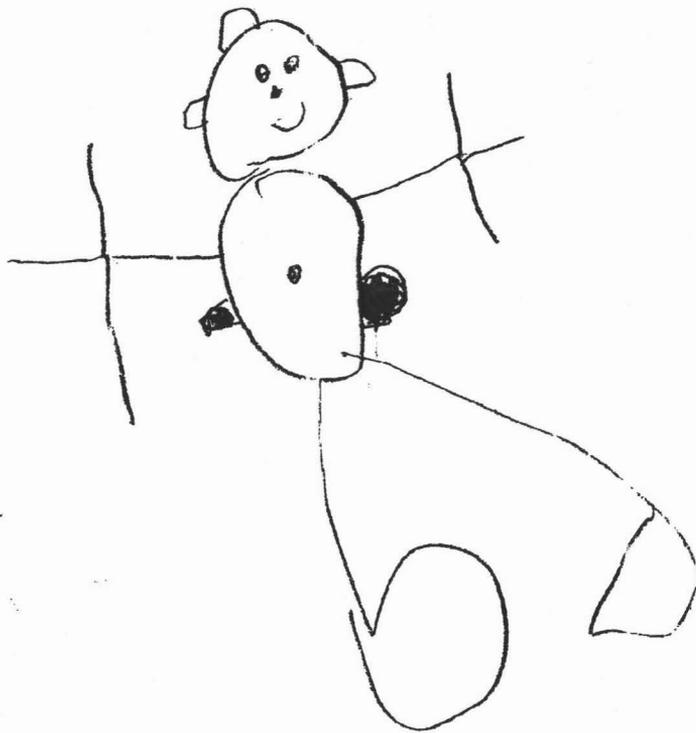




3
DIBUJO DE UNA NIÑA POR UNA NIÑA
POST-TEST



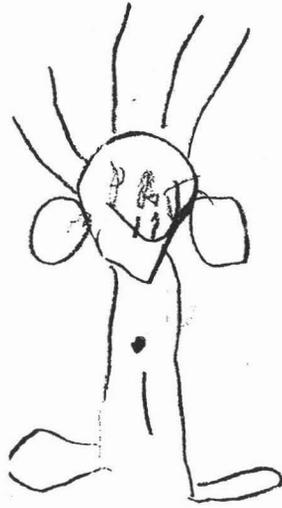
4
DIBUJO DE UNA NIÑO POR UNA NIÑO
PRE-TEST



4
DIBUJO DE UNA NIÑO POR UNA NIÑO
POST-TEST



5
DIBUJO DE UNA NIÑO POR UNA NIÑO
PRE-TEST





6
DIBUJO DE UNA NIÑA POR UNA NIÑA
PRE-TEST

